

Katedra: Katedra filosofie

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
pro základní školy a střední školy – základy
společenských věd

**PROBLÉMY PROVÁZEJÍCÍ ROMSKÉ ŽÁKY PŘI
ZAČLEŇOVÁNÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ – NA PŘÍKLADU ZŠ T.G.M.
LOMNICE NAD POPELKOU**

**The Problems that Romani Pupils Face when Integrating
into Education – The Case of T.G.M. Primary School in
Lomnice nad Popelkou**

Diplomová práce: 13–FP–KFL– 250

Autor:

Bc. Aneta MATĚJKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Jana Jetmarová, PhD..

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
100	0	0	0	19	2

V Liberci dne: 23. 4. 2013

Čestné prohlášení

Název práce: Problémy provázející romské žáky při začleňování do vzdělávání – na příkladu ZŠ T. G. M. Lomnice n. Pop.

Jméno a příjmení autora: Bc. Aneta Matějková

Osobní číslo: P11000685

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 23. 4. 2013

Aneta Matějková

Poděkování

Děkuji své rodině za pohodu a klid domova, kde jsem se mohla nerušeně věnovat psaní diplomové práce. Děkuji vedoucí práce PhDr. Janě Jetmarové, PhD., jejíž cenné rady a připomínky přispěly ke zkvalitnění mé diplomové práce. Dále děkuji paní ředitelce Mgr. Aleně Ženaté, která mi umožnila provést kvalitativní šetření na její škole a vždy mi vyšla vstříc. Nesmím zapomenout poděkovat i všem učitelům prvního stupně ZŠ v Lomnici nad Popelkou, kteří mi věnovali svůj čas a poskytli potřebné informace.

Anotace

Diplomová práce pojednává o problémech provázejících romské žáky při začleňování do vzdělávání, které jsou následně konfrontovány se současným stavem na Základní škole T. G. M. v Lomnici nad Popelkou. Autorka se zaměřuje na přípravné třídy a na učitele a romské pedagogické asistenty, kteří pracují s romskými žáky jak v přípravných třídách, tak později na prvním stupni základní školy. Někteří romští žáci nezvládají učivo základní školy, a proto se autorka zmiňuje i o vyučovacích metodách vhodných pro zlepšení výsledků žáků či o vzdělávání Romů ve speciálních školách. Práce ukazuje rozdíly mezi romským a „gádžovským“ dětstvím a zabývá se rodinným zázemím romských žáků, které má velký vliv na jejich školní úspěšnost. Neopomíná ani jazykovou bariéru, která může být jednou z příčin školního neúspěchu. V konečné části nahlíží na podstatu multikulturní výchovy, která by měla napomoci poklidnému soužití lidí různých národností, etnik, kultur či náboženství.

Klíčová slova

Romský žák, multikulturní učitel, romský pedagogický asistent, přípravné třídy, speciální školy, vyučovací metody, školní úspěšnost, jazyková bariéra, multikulturní výchova.

Annotation

This thesis deals with the problems that Romani pupils face when integrating into education. These are subsequently compared to the real conditions at T.G.M. primary school in Lomnice nad Popelkou. Author focuses on preparatory classes and both teachers and educational assistants in these classes as they work with Romani pupils at all levels of primary education. Some of the Romani pupils are unable to meet the curriculum requirements and that is why some methods suitable for improving their performance or educating Romani pupils in general are mentioned. The thesis demonstrates the differences between Romani and non-Romani childhood and deals with pupils' family background which is something, that has a great impact on their performance in school. Language barrier, that can also be one of the causes of school failure, is mentioned. In the final part author addresses the substance of multicultural upbringing which should contribute to peaceful cohabitation of people of different nationalities, ethnicities, cultures or religions.

Key words

Romani pupil, multicultural teacher, Romani educational assistant, preparatory classes, special schools, methods of education, school performance, language barrier, multicultural upbringing

Obsah

Úvod	9
1 Empirický výzkum.....	11
1.1 Formulace výzkumného problému	11
1.2 Stanovení výzkumného cíle.....	11
1.3 Metodologie výzkumu.....	12
2 Přípravné třídy	14
2.1 Přípravné třídy v Lomnici n. Pop.	20
2.2 Zápis a vstup dětí do 1. třídy ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	21
3 Romové a jejich učitelé	23
3.1 Učitelé přípravných tříd	23
3.2 Romský pedagogický asistent (pomocný pedagog)	24
3.2.1 Vzdělávání asistentů pedagoga.....	27
3.2.2 Asistent pedagoga na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	28
3.3 Multikulturní učitel	28
3.3.1 Obsah	29
3.3.2 Vzdělavatelé	30
3.3.3 Management.....	31
3.3.4 Čas	31
3.3.5 Teorie a praxe.....	32
3.3.6 Metodika	32
3.3.7 Finance	32
3.3.8 Studenti	33
3.4 Vzdělání a zkušenosti učitelů na ZŠ T.G.M. v Lomnici n. Pop.....	33
4 Romské děti ve speciálních školách	35
4.1 Školní zralost	35
4.2 ZŠ praktická a ZŠ speciální Lomnice n. Pop.	37
5 Spolupráce učitelů s romskými rodiči	39
5.1 Vztahy mezi rodiči a ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.....	43

6	Rodinné prostředí romských žáků	45
6.1	Romské dětství.....	49
6.2	Rozdíly mezi romským a „gádžovským“ dětstvím.....	52
6.2.1	Atmosféra ve třídách 1. stupni ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	53
6.3	Selhávání romských rodin	53
7	Metody ve výuce romských žáků.....	57
7.1	Vyrovnávací postupy ve vzdělávání	57
7.2	Metody ve výuce romských žáků.....	58
7.2.1	Tradiční model učení.....	59
7.2.2	Skupinové vyučování.....	60
7.2.3	Výukové metody zohledňující etnické zvláštnosti romských žáků.....	62
7.2.4	Alternativní metoda – etické situační hry	63
7.3	Výukové metody učitelů ze ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	64
8	Školní úspěšnost romských žáků	66
8.1	Faktory ovlivňující úspěšnost žáka.....	66
8.2	Školní neúspěch romských žáků na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	70
8.3	Řešení neúspěšnosti romských žáků.....	71
8.4	Vliv školní neúspěšnosti na osobnost romských žáků.....	72
8.5	Integrace romských žáků na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	74
8.6	Chování žáků na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	75
9	Jazyková bariéra	78
9.1	Jazyková bariéra romských dětí na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	80
10	Multikulturní výchova	82
10.1	Multikulturní výchova na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.	83
	Závěr	85
	Seznam literatury.....	89
	Přílohy.....	91
	Příloha č. 1: Kvalitativní šetření.....	92
	Příloha č. 2: Osobnosti	97

Úvod

Ve své diplomové práci se budu věnovat problémům provázející romské žáky při začleňování do vzdělávání jak po teoretické, tak po praktické stránce. Na Základní škole T. G. M. v Lomnici nad Popelkou otestuji, jestli teoretické poznatky popisované v odborné literatuře jsou aplikované v praxi.

Základní školu v Lomnici n. Popelkou jsem si vybrala ze dvou důvodů. Jednak jsem ji sama navštěvovala jako žákyně, tudíž se znám s vyučujícími; jednak jsem zde absolvovala měsíční praxi v rámci vysokoškolského studia.

Romské děti přicházejí do základní školy z jiného sociokulturního prostředí, jejich rodiče vyznávají jiné hodnoty, což se odráží i ve stanovených prioritách. Ne každá rodina vidí ve vzdělání možnost zajištění lepší budoucnosti svých členů. Spíše naopak má obavy ze vzájemného odcizení jednotlivých osob.

Mezi širokou veřejností se příliš o vzdělávání romských žáků nemluví. Proto se pokusím zdůvodnit výhody vzniku přípravných tříd, které mohou pomoci i neromským dětem při přechodu z MŠ do ZŠ. Pro efektivnější využití vyučovací hodiny je důležitá práce pedagoga a také romského pedagogického asistenta, který pomáhá učiteli v dorozumívání se žáky, věnuje se těm, kteří potřebují více péče, a v neposlední řadě usnadňuje komunikaci s jejich rodiči.

Role pedagoga je při vzdělávání romských žáků nesmírně významná, jelikož je to právě on, kdo musí umět zvolit vhodné vyučovací metody, jimiž žáky motivuje pro jejich další práci. Někteří žáci, přestože jsou dostatečně motivovaní, nejsou na takové intelektuální výši, aby dosahovali přijatelných výkonů. V takové situaci je pro ně někdy vhodnější přejít z běžné základní školy do školy speciální, kde se žákům věnují způsobem odpovídajícím jejich potřebám.

Úspěch či neúspěch žáka ve škole ovlivní i rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dítě potřebuje cítit podporu svého okolí, především rodičů, od kterých se očekává, že co nejvíce pomůžou svému potomkovi zdárně zahájit školní docházku. Rodiče by se měli zajímat o jeho školní výsledky, komunikovat o nich i s učitelem a najít společnou řeč. Dítě vnímá, pokud názory rodičů jsou

v rozporu s názory učitele, což obvykle u žáka vyvolává rozpolcenost v přístupu k učení.

Přestože Romové žijí trvale na českém území, jejich znalost spisovného jazyka je neuspokojivá. Zpravidla dostatečně neovládají ani obecnou češtinu. Romská minorita v komunikaci nejvíce používá romský etnolekt, což je kombinace českého a romského jazyka. Romské dítě, které přichází do školy bez osvojeného českého jazyka, mívá při vyučování potíže. Přestože může být chytré, nerozumí pokynům učitele a neví, co se po něm žádá. S přibývajícím učivem se problémy prohlubují.

Aby žák měl zájem poznávat a učit se, je pro něj důležité cítit se ve třídě příjemně a bezpečně. Žák, který se od ostatních spolužáků odlišuje barvou pleti, mateřským jazykem či vyznávaným náboženstvím, může být kolektivem vyčleněn nebo se může stát terčem psychických či fyzických útoků. Tomu musí předcházet multikulturní výchova, která si klade za cíl vysvětlit žákům principy společného soužití různých etnik, národností či kultur. Podstatné je, aby žáci daná pravidla přijali, osvojili si je a řídili se podle nich.

Poté co současné poznatky zpracuji teoreticky, pokusím se je zachytit v praxi. Součástí diplomové práce bude výzkum zaměřený na skutečnou situaci vzdělávání Romů na ZŠ T. G. M. v Lomnici. Pop. Kvalitativním šetřením zjistím, zda se škola setkává s odborníky popisovanými problémy romských žáků při začleňování do vzdělávání v těchto oblastech:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| • vzdělání a zkušenosti učitelů | • multikulturalita ve třídě |
| • asistent pedagoga | • chování žáků |
| • ZŠ x ZŠ praktická | • atmosféra ve třídě |
| • přípravné třídy | • rodiče a škola |
| • zápis a 1. třída | • školní neúspěch |
| • integrace | • znalost jazyka |
| • výukové metody | |

1 Empirický výzkum

1.1 Formulace výzkumného problému

V empirickém výzkumu se autorka zaměří na romské žáky ZŠ T. G. M. v Lomnici nad Popelkou a na jejich problémy, které je provázejí během vzdělávání od nástupu do první třídy po celý první stupeň. Záměrem práce je objasnit, jakým způsobem se učitelé snaží co nejlépe integrovat romského žáka do kolektivu spolužáků, jakým způsobem může škola pomoci žákům ze sociálně či sociokulturně znevýhodněného prostředí a jakou formou mohou romští žáci rozvíjet svůj hudební, výtvarný či sportovní talent.

Budeme se snažit zjistit a objasnit, které výukové metody pedagogové využívají nejčastěji, zda se drží stejných postupů nebo zda často jednotlivé aktivity střídají.

Zajímá nás, jak učitelé pracují s multikulturalitou ve třídě, využívají-li prvků romské kultury (např. kazety s romskými písněmi, tanečky, říkanky, video pohádky, obrázkový slovník), učí-li se žáci o romské kultuře a historii.

Dalšími aspekty, kterými se budeme zabývat, je vliv rodičů na domácí přípravu dítěte, zájem rodičů o výsledky žáka, jejich snaha žákovi pomoci či úroveň spolupráce školy, rodičů a žáků. Budeme zjišťovat, zda rodiče komunikují s třídními učiteli žáků, zda se pravidelně dostavují na třídní schůzky a konzultují-li s učitelem práci svých dětí při vyučování.

Tyto aspekty začleňování žáků do vzdělávání budeme zkoumat prostřednictvím zkušeností učitelů prvního stupně, čímž nastíníme reálné problémy provázející romské žáky na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

1.2 Stanovení výzkumného cíle

Cílem našeho šetření je zmapovat integraci romských žáků na 1. stupni ZŠ T. G. M. Lomnice n. Pop. a analyzovat přínos školy a jednotlivých třídních učitelů k integraci romských dětí.

1.3 Metodologie výzkumu

Práce si klade za úkol zmapovat integraci romských žáků na 1. stupni Základní školy T. G. M. v Lomnici n. Pop. a strategii integrace romských žáků z pohledu učitelů, analyzovat přínos školy k integraci romských dětí. Jednotlivé informace o škole budou získávány pomocí kvalitativního šetření, do kterého se zapojí učitelé prvního stupně. S každým učitelem osobně bude veden rozhovor zaměřený na několik širších oblastí: Vzdělání a zkušenosti učitelů, asistent pedagoga, ZŠ x ZŠ praktická, přípravné třídy, zápis a 1. třída, integrace, výukové metody, multikulturalita ve třídě, chování žáků, atmosféra ve třídě, rodiče a škola, školní neúspěch a znalost jazyka. Z rozhovoru bude pořízen zvukový záznam na minidisc, čímž bude možné s ním pracovat v elektronické podobě. Všechny názory a myšlenky pedagogů budou pro potřeby diplomové práce vyhodnoceny naprosto anonymně.

Přehodnocení způsobu získávání informací

Původním záměrem bylo provést se všemi vyučujícími prvního stupně rozhovory, pořídit z nich zvukový záznam a ten následně vyhodnotit. Paní ředitelka byla od počátku nakloněna danému výzkumu, ochotně podle potřeby vycházela vstříc a s průběhem výzkumu následně seznámila i své kolegy, kteří se měli zúčastnit kvalitativního šetření. Pomocné otázky pro šetření bylo však potřeba ještě v průběhu získávání teoretických informací pozměňovat. V době, kdy bylo nutné domluvit konkrétní termíny schůzek, se vyskytl problém. Přestože paní ředitelka měla k dispozici okruh pomocných otázek, aby měla představu, čeho se rozhovory budou týkat, učitelé nedokázali v předstihu odhadnout přibližnou délku rozhovoru. Časové harmonogramy jednotlivých učitelů tak nebylo možné efektivně zorganizovat, jelikož učitelé byli vytížení. Vzhledem ke vzdálenosti Lomnice n. Popelkou a Liberce bylo nereálné setkávat se s každým učitelem zvlášť, a proto autorka musela zvolit náhradní možnost získávání informací.

Konstrukce kvalitativního šetření

Prostřednictvím paní ředitelky byl každému vyučujícímu prvního stupně doručen e-mail s řadou otázek zaměřených na několik širších oblastí:

- vzdělání a zkušenosti učitelů
- výukové metody
- asistent pedagoga
- multikulturalita ve třídě
- ZŠ x ZŠ praktická
- chování žáků
- přípravné třídy
- atmosféra ve třídě
- zápis a 1. třída
- rodiče a škola
- integrace
- školní neúspěch
- znalost jazyka.

Otázky pro kvalitativní šetření byly sestaveny na základě studia odborné literatury a konzultace s vedoucí práce.

Částečně se potvrdily obavy vedoucí práce, že odpovídání na otázky touto formou bude stručné a heslovité. Přestože paní ředitelka požádala své kolegy o bohaté zodpovězení všech otázek, nemohlo být v jejích silách pedagogy k vyplňování nutit. Někteří učitelé si občas nebyli úplně jistí správnou odpovědí, proto se u konkrétní otázky příliš nerozepisovali. Přesto nebyl problém si z uvedených odpovědí udělat celkový obrázek na pohled učitelů na romské žáky a jejich integraci do kolektivu.

Soubor respondentů

Výzkum proběhl na Základní škole T. G. M. v Lomnici nad Popelkou. Respondenty tvořili učitelé prvního stupně ZŠ, osloveno bylo všech třináct kantorů, ale výzkumu se zúčastnilo pouze deset osob, z toho byly všechny ženy ve věku od 35 let do 55 let. Některé učitelky nastoupily do školy již v průběhu vysokoškolského studia, některé ihned po jeho dokončení. S romskými žáky se setkávají od počátku svého působení ve škole, prakticky každý ročník alespoň jeden romský žák navštěvuje.

2 Přípravné třídy

Stalo se trendem posledních let, že velká část romských dětí předškolního věku nenavštěvuje mateřskou školu.¹ Důvodem může být nedostatek financí v rodinném rozpočtu, kdy si rodina nemůže dovolit zbytečné výdaje. Navíc pro Romy není školka nezbytně nutná, jelikož o malé děti se postarají jejich starší sourozenci společně s matkou, která bývá na mateřské dovolené s dalším potomkem. Děti svůj volný čas tráví doma s rodinou a tím dochází k tomu, že nemají dostatečný kontakt se svými vrstevníky, nezvykají si na cizí dospělé osoby, neosvojují si sociální návyky apod.

Takovéto romské děti nejsou pro školu vybaveny sociálně, kulturně ani jazykově. Každé dítě by bylo při nástupu do školy znevýhodněné, pokud by neprošlo mateřskou školou. O to horší je postavení romského dítěte, které často pochází ze sociokulturně chudšího prostředí.² V některých rodinách se nemluví česky, takže dítě se musí vypořádat s jazykovou bariérou a rozšířit si vyjadřovací schopnosti. Aby úspěšně započalo školní dráhu, je potřeba, aby jeho organismus a psychika byly na odpovídající vývojové úrovni. V tomto směru může být dítě v nevýhodě, jelikož si z rodiny nepřináší dostatečné „hygienické, kulturní a společenské návyky“.³

Plutinská analyzovala dětství romských žáků a potvrdila problémy dítěte se začleňováním do širších společenských vztahů. „Z nepřipravenosti romských dětí pro vstup do školy se odvíjely a postupně rozvíjely tyto záporné:

- snížené sebevědomí a schopnost se realizovat,
- lhostejný nebo záporný postoj ke vzdělání ze strany žáků i rodičů,
- narůstání kázeňských problémů a postupně kriminality,
- narůstání neomluvené absence s přibývajícím věkem,
- absence kladných vzorů,

¹ Co se osvědčilo : úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě. S. 24.

² Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 11.

³ Plutinská, E. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In Balvín, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. S. 17.

- *nezájem pokračovat v dalším vzdělávání,*
- *nedostatky v zapojení do života (narušení kontinuity životní dráhy).*

Z této situace stanovila Plutinská s kolegy hlavní úkoly přípravných ročníků:

- *vypěstovat hygienické návyky a sociální citění,*
- *rozvoj pozornosti, úkolové zaměřenosti, trpělivosti a vytrvalosti,*
- *rozvoj individuální české slovní zásoby a vyjadřovacích schopností v češtině,*
- *logopedická příprava,*
- *rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky,*
- *rozvoj zrakové percepce,*
- *analyticko-syntetické procesy,*
- *rozvoj matematických představ,*
- *základní orientace přírodovědná a zeměpisná,*
- *rozvoj a prohlubování pohybových schopností, smyslu pro rytmus,*
- *mravní a morální výchova, láska k bližnímu.*⁴

Přípravná třída je zřizována při mateřské nebo základní škole. Jejím zřizovatelem bývá městský či obecní úřad, který chce předcházet výchovným či vzdělávacím problémům svých budoucích žáků. Nejčastěji se o nich uvažuje ve městech či obcích s vysokou koncentrací romského obyvatelstva. V některých případech je přípravná třída zřízena soukromou školou; do těchto tříd nedochází romské děti, ale děti většinové společnosti, jimž byl doporučen odklad plnění povinné školní docházky. Tito žáci pocházejí z dobře zajištěných rodin, ve kterých se rodiče kvůli zaměstnání dostatečně nevěnují svým dětem.⁵ Přípravná třída pomůže žákovi „*adaptovat se na nové prostředí a školní režim.*“ *Toto řešení vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993*

⁴ Plutinská, E. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In Balvín, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. S. 17.

⁵ Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 13.

*k situační zprávě o problematice romské komunity*⁶. Vláda uložila MŠMT ČR realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělání.⁷

Třída slouží k tomu, aby si žák hravou formou osvojil český jazyk, dokázal se domluvit a hlavně – a v tom bývá největší problém – aby rozuměl, co mu říkají ostatní. Dítě nemusí mít ve škole potíže, protože by bylo hloupé, ale proto, že jednoduše neumí český jazyk na takové úrovni, aby chápalo sdělení učitelky. Pro romskou rodinu je typické, že její jazykový kód bývá velmi omezený. Navíc rodiče zpravidla neumí pořádně ani romsky, ani česky. Jazykové zvyklosti pak přebírá i dítě, které hovoří romským etnolektem, tedy kombinací obou jazyků. Nejde však pouze o osvojení si správné podoby spisovného jazyka. Důležité je také to, že dítě si nenáročným a hravým způsobem doplní základní praktické dovednosti a znalosti, „rozvine své schopnosti, seznámí se s novými hodnotami, vzorci chování a pojetím mravních norem majoritní společnosti“⁸ a současně se dozví o kultuře, tradicích a zvycích Romů na takové úrovni, aby nebylo pozadu a později se dokázalo začlenit do školního kolektivu.

Přípravné třídy mohou využít děti v posledním roce před zahájením školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné, ale přesto u nich existuje předpoklad, že se touto cestou jejich vývoj vyrovná.⁹ Cílem je, aby co nejvíce žáků zvládlo a řádně ukončilo povinnou školní docházku. Přípravné ročníky pomáhají zvyšovat úroveň vzdělání romské minority.¹⁰

⁶ Usnesení vlády České republiky ze dne 28. dubna 1993 č. 210 k situační zprávě o problematice romské komunity [online]. 2009 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: http://racek.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/WebGovRes/CCB089ABFCC4AC11C12571B6006DA37B?OpenDocument

⁷ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 53.

⁸ Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 22.

⁹ Tamtéž. S. 11.

¹⁰ Plutinská, E. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In Balvín, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. S. 17.

„Ačkoli počet přípravných tříd i vychovatelů průběžně roste, je objektivní potřeba zjevně daleko větší. Dosud na mnoha místech či dokonce v celých regionech nebyly zřízeny přípravné třídy, ani vytvořeny funkce vychovatelů z důvodu neinformovanosti či nezájmu vedení či zřizovatelů škol.“¹¹

Přijetí dítěte do přípravné třídy je podmíněno souhlasem rodičů či zákonných zástupců, dále je potřeba písemné doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Na jeho základě rodiče podají písemnou žádost řediteli školy, který rozhodne o přijetí žáka. Mnoho rodičů o této pomoci žákům neví nebo nemá dostatek informací, proto je v tomto ohledu velmi důležitá práce sociálních asistentů, kteří mapují situaci v okolí a vyhledávají potenciální budoucí žáčky. Úkolem asistentů je vysvětlit rodičům výhody přípravné třídy pro jejich dítě a konzultovat s nimi případné nejasnosti.¹²

„Dne 25. 1. 2005 nabyla účinnosti Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.“¹³
V paragrafu 7 této vyhlášky je uvedeno, že nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15.

Ředitel školy může vyřadit dítě z přípravné třídy: na žádost zákonného zástupce dítěte; po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce, jestliže dítě bez omluvy nedochází nepřetržitě nejméně jeden měsíc do přípravné třídy; po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce, jestliže počet zameškaných dnů bez omluvy zákonným zástupcem dítěte překročí 30 dnů ve školním roce.

Ředitel přihlédne před rozhodnutím o vyřazení dítěte z přípravné třídy vždy k zájmu dítěte.“¹⁴

¹¹ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 20.

¹² Němec, J. *Všela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 11.

¹³ Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1> [online]. 2005 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

¹⁴ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 56.

Aktivita v přípravné třídě musí být pro dítě užitečná a musí ho rozvinout pro potřeby povinné školní docházky, proto se tyto třídy řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.

Učitel je povinen na konci školního roku sepsat závěrečnou zprávu o jednotlivých žácích. Ve zprávě se uvádí, jak se dítěti v přípravné třídě dařilo, pro jaké činnosti má nadání či talent, v čem se zlepšil, o jaké aktivity projevuje zájem. Dále se učitel zmíní o tom, zda dítě má speciální vzdělávací potřeby, v čem potřebuje pomoci, co mu dělá potíže, případně doporučí, jak by měl vypadat „*individuální vzdělávací plán pro vzdělávání dítěte v dalším období*“¹⁵. Tuto zprávu poté dostane zákonný zástupce dítěte a škola, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku.¹⁶

Jak bylo uvedeno výše, přípravné třídy byly experimentálně ověřovány od roku 1993. Jejich cílem by mělo být usnadnit žákovi začátek povinné školní docházky a pomoci mu začlenit se do vzdělávacího procesu. Bohužel ne vždy přípravné třídy splní naše očekávání. Rodiče mnohdy nemají zájem o dobře míněné rady nebo škola nedokáže najít a především správně interpretovat výhody tříd pro romské děti.¹⁷

Přípravná třída bývá prvním prostředím, které malému dítěti dává určitý řád a pravidla. Žák si postupně zvyká na to, že den není naplněn pouze hrou, ale také povinnostmi, učí se dělit čas, což z domova romské děti neznají. Velká část rodičů nechodí do práce, jejich denní program na ničem nezávisí, žijí ze dne na den a nepřemýšlejí o budoucnosti. Tento režim od rodičů děti odpozorují, proto je potřeba, aby je naučil rozvrhnout si věci někdo jiný, v tomto případě je to učitel.¹⁸

¹⁵ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 56.

¹⁶ Tamtéž. S. 56 – 57.

¹⁷ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 14.

¹⁸ Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 22.

Podle Viliama Zemana by žáci měli pobývat ve škole od 8h do 16h. V případě, že rodiče potřebují dítě přivést dříve nebo vyzvednout později, zajišťuje školní družina pobyt žákovi ve svých prostorech.¹⁹

V přípravné třídě si žák doplňuje znalosti a dovednosti, které měl získat v mateřské škole, a připravuje se na požadavky základní školy. Je proto výhodné, pokud má pro tyto potřeby škola k dispozici dva učitele, nejlépe učitel MŠ a učitel ZŠ. „*Obsahová náplň je vypracovaná a časově rozvržená na měsíce a týdny. Učební plán je vypracovaný podle aktuálních potřeb jednotlivých složek. Denní časové rozvržení činností si organizují vyučující. Vyučovací časové jednotky nejsou časově limitované. Přizpůsobují se schopnostem a dispozicím dětí (mohou být integrované i atomizované).*“²⁰

Pro žáka je velice důležité, aby fungovala komunikace mezi školou a jeho rodiči. Učitel se snaží žáka vést k novým hodnotám, řádu, systému a skrz dítě působí i na jeho otce a matku. Pokud rodina bez problémů spolupracuje se školou, může výchova a vzdělávání dítěte probíhat plynule a soustavně. Je nutné od začátku navázat dobré vztahy, které jsou založeny na vzájemné důvěře. Učitel těžko ovlivní situaci či atmosféru uvnitř komunity, proto by se měl snažit rodinu poznat, pochopit její mentalitu, aby mohl být žákovi užitečný a nápomocný. Navození komunikace či zlepšení spolupráce může napomoci romský pedagogický asistent, který „*je příslušníkem vlastní komunity a úzce spolupracuje s vyučujícím.*“²¹

S rodiči udržujeme přátelské vztahy založené na respektu hned od počátku. Mohlo by se stát, že po několika měsících docházky dítěte do přípravné třídy, rodiče žáka přestanou do školy vodit. Důvodů může být spousta, stačí malé nedorozumění s učitelem. Někdy to může být způsobeno tím, že matka nemá peníze na svačinu nebo nestihla dítěti vyprat oblečení do školy. V obou

¹⁹ Zeman, V. Metodické usmernenie na otvorenie nultých ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia. In Balvín, J. *Bariéry a negatívne jevy v živote a vzdelávaní Romů*. S. 39.

²⁰ Tamtéž. S. 39.

²¹ Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 23.

případech by se matka cítila potupně, ostatní by viděli, že nezvládá svou roli hospodyně.²²

2.1 Přípravné třídy v Lomnici n. Pop.

Přestože to není v lomnické škole pravidlem, občas se v první třídě objeví dítě, u kterého se v průběhu školního roku zjistí, že není dostatečně připraveno na zahájení školní docházky. V takovém případě se stává, že se prvňáček vrací zpět do mateřské školy (je-li pro něj místo). Nebo jde žáček na rok do ZŠ praktické a speciální, kde tato funguje jako „přípravný ročník“.

Žádný z dotazovaných učitelů netušil, kde sídlí nejbližší přípravná třída, v jednom případě se učitel domníval, že přípravnou třídou může být myšlena i předškolní třída v mateřské škole, potom by přípravné třídy byly ve všech třech mateřských školách v Lomnici.

Učitelé nemají informace o tom, jestli se uvažuje o přípravné třídě i v Lomnici nad Popelkou. Myslí si, že se o tom nepřemýšlí, jelikož místní školky velmi dobře připravují děti na vstup do školy. Navíc rodiče mají možnost využít odkladu školní docházky či nechat dítě nastoupit do první třídy a během prvních dvou měsíců zvážit, zda učivo zvládá nebo nezvládá. Zjistí-li se, že žák má potíže může absolvovat zbylé měsíce prvního ročníku v ZŠ praktické a speciální.

Základní škola spolupracuje s lomnickými mateřskými školami. Koncem školního roku se žáci MŠ chodí dívat na ukázkové hodiny v první třídě. Paní učitelky, které budou učit v prvních třídách, se chodí informovat do školek k paním učitelkám. Prostřednictvím rozhovorů s ředitelkami a učitelkami zjišťují, jaké děti v mateřské škole jsou, na co si mají dávat pozor, jak k nim individuálně přistupovat. V rámci dobré informovanosti rodičů se pro ně konají besedy.

²² Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 17.

Z MŠ přicházejí do základní školy i romské děti, ale jejich počet určitě neovlivní celkový počet žáků ve třídách. Není tedy možné, aby ve třídě byl snížený počet žáků, jelikož do třídy chodí větší množství romských dětí.

2.2 Zápis a vstup dětí do 1. třídy ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

V lomnické základní škole učitelé při zápisu dětí do první třídy nedělají rozdíly mezi dětmi romskými a neromskými. Pro všechny budoucí prvňáčky jsou připraveny stejné činnosti a průběh zápisu se nijak neliší.

Z výsledku šetření vyplynulo, že většina romských dětí navštěvuje alespoň v předškolním roce před vstupem do ZŠ mateřskou školu. Ale i v tomto případě existují ojedinělé výjimky, přestože poslední rok v MŠ je povinný. Výhodou pro rodiče může být to, že předškolní rok je pro děti zdarma, platí se pouze strava, takže mateřská škola by měla být dostupná i romským dětem ze sociálně slabého prostředí.

Přijde-li romské dítě do první třídy, snaží se mluvit s učitelem i ostatními žáky česky, avšak jeho slovní zásoba je velmi omezená. Romský žák mluví česky v některých případech velmi špatně. Učitelé si nejsou zcela jisti, zda děti ovládají i romský jazyk. Tvrdí, že občas se najde žák, který zná romštinu, ale je to spíše výjimečný případ, jelikož romští žáci mluví více česky.

Vyjadřovací schopnosti romských žáků bývají na nižší úrovni než vyjadřovací schopnosti jejich neromských spolužáků. Romské děti mívají problémy s vyjadřováním, se slovní zásobou, projevuje se slovní neobratnost, zpočátku se může vyskytovat jiný přízvuk v mluvě. Žádná z těchto potíží ale není u romských dětí pravidlem, každé z nich dosahuje individuálních schopností, děti se od sebe liší, takže některé se vyjadřují dobře.

Na rozdíl od obecného negativního stereotypu bylo zjištěno, že v rodině a v mateřské škole si lomničtí romští žáci obvykle osvojí správné hygienické návyky, chodí čistě oblečení, umyté i učesané. Učitelé v tomto ohledu nemívají s dětmi žádné větší potíže. Ale vždy se najdou jedinci, kterým je

nutné něco neustále připomínat, jelikož mají minimální návyky, což se týká jak romských, tak neromských dětí.

Romské děti bývají vychovávány odlišným způsobem oproti neromským dětem. Rozdíly se mohou projevit v dovednostech potřebných pro vykonávání školních povinností, které se u žáků liší v závislosti na rodičovské péči a přípravě v mateřské škole. Učitelé se shodují, že největší problém je hlavně v soustředění, plnění si svých povinností a dodržování pravidel slušného chování. Některé romské děti špatně drží tužku, nesprávně vyslovují, mají vadu řeči, jsou nepozorné. Potíže s nepozorností mohou souviset s nezralostí dítěte, rodiče např. nedají na doporučení o odkladu v případě, kdy základní připravenost dítěte není dostatečná. Vše se ale liší u každého žáka, takže není možné jednotlivé jevy zobecňovat.

Velmi individuální záležitostí je také chování romského dítěte první měsíc ve škole. Některé nemá žádný problém, jiné má problém hlavně se soustředěním. Pedagogové uvedli, že Romové se většinou chovají podobně jako ostatní děti, občas se setkají s dítětem, které je nepozorné, nechce se učit či pobrekává. Větší potíže bývají spíše s chlapci, protože jsou nesoustředění. Neromské děti přicházejí do školy mnohem lépe připravené, Romští žáci bývají oproti ostatním méně motivovaní, jelikož jejich rodiče kladli při výchově důraz na jiné dovednosti či zvyky, takže romské děti neznají např. klasické básničky či pohádky. Učitelé během své letité praxe vyznívali, že pokud měl romský žák problém s docházkou již ve školce, tak má problém s docházkou i ve škole, jelikož si těžko zvyká na nový režim a především na řád a dodržování pravidel.

3 Romové a jejich učitelé

Několik fakult vysokých škol se snaží pořádat přednášky o romském etniku či přímo nabízejí studijní obory romistiky. Cílem je připravit do praxe učitele, kteří budou pracovat převážně s romskými žáky. Současní učitelé, kteří podobným studiem neprošli, nejsou vybaveni dostatečnými znalostmi o romském jazyku, kultuře, hodnotách apod. Jejich práce tak nemusí přinášet očekávané výsledky, jelikož např. nezvolí příhodné vyučovací metody nebo mají jiné hodnoty a priority než žáci a jejich rodiče. Škola, která vzdělává romské děti, by měla usilovat o kvalifikované pedagogy a další odborníky, kteří budou Romům a jejich potřebám rozumět. Balabánová říká, že problémem českých škol jsou „*feminizované pedagogické kolektivy, které se vyznačují emocionální nevyrovnaností přenášející se na děti*“.²³ Pro optimální rozvoj žáků by podle jejího názoru měli být muži v učitelském sboru zastoupeni alespoň z jedné třetiny.²⁴

3.1 Učitelé přípravných tříd

Povolání učitele v přípravné třídě je velmi náročné. Vyžaduje velkou fyzickou i psychickou odolnost a emocionální stabilitu, jelikož tato práce bývá často hodně vyčerpávající, a co se týká míry stresovosti, řadí se na přední místa. Přesto je společností nedoceněná a podceňovaná. I tak je o obory speciální a sociální pedagogiky velký zájem, každoročně studium dokončuje mnoho studentů s nadějí, že budou užiteční žákům, kteří je potřebují. Věří, že zvládnou všechny nástrahy a obtíže a stanou se z nich dobří učitelé.²⁵

Učitel – a to nejen v přípravné třídě – by se měl od počátku snažit žáky zaujmout a motivovat je pro práci. Obzvlášť u takto malých dětí si musí dát pozor, aby je nezahltil informacemi a povinnostmi, naopak dbá na osvojování znalostí a dovedností zábavnou formou. Zpočátku děti hrají jednoduché

²³ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 19.

²⁴ Tamtéž. S. 19.

²⁵ Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 18.

námětové hry zaměřené na životní situace, u kterých rychle odhadnou a přijmou pravidla. Žáci by měli mít pocit, že se neučí, ale hrají si. Zjistí, že bez větších problémů splní učitelovy požadavky a mají ze sebe radost. Pedagog jim zadává takové úlohy, které mají šanci zvládnout, pokud jim pomůže nebo je navede na vhodný způsob řešení. V tu chvíli si začnou budovat sebevědomí, nebudou mít strach vyřešit úkol nebo zkusit něco nového a neznámého. Navíc se budou těšit na každý další den ve škole, což je pro pedagoga velkou odměnou a motivací pro jeho další činnost. Pokud by před žáky učitel kladl vysoké cíle, nebudou mít radost z odvedené práce, ale naopak ztratí zájem o další aktivity, nebudou dávat pozor a své pocity z neúspěchu přenesou na ostatní děti, se kterými se poté pošťuchují a provokují.²⁶

3.2 Romský pedagogický asistent (pomocný pedagog)

„V souvislosti s vládním usnesením č. 686 z 29. října 1998 nazvaným Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě²⁷ bylo potřebné provést úpravu tzv. Statutu pokusného ověřování přípravných tříd. Touto úpravou je dána možnost Romům, aby se mohli sami zapojit do pomoci při překonávání komunikačních, adaptačních a dalších překážek v průběhu školní docházky romských dětí.“²⁸

„Nově přináší funkci asistenta pedagoga Zákon č. 563/2004 Sb. ČR o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů s platností od 1.1.2005²⁹, který odstraňuje rozdíl mezi pojetím asistenta pedagoga z řad

²⁶ Němec, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. S. 19.

²⁷ Usnesení vlády České republiky ze dne 29. října 1997 č. 686 + P ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě [online]. 2009 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/4AB277D7C79B9F38C12571B6006D1F2C

²⁸ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 57.

²⁹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich> [online]. 2009 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

*majority a romského asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je zde řazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost.“*³⁰

Za práci asistenta je zodpovědný ředitel školy, ten si také ověřuje jeho kvality během zkušební doby. Asistent pedagoga, pokud plní svou roli svědomitě, je prospěšný žákovi, ostatním pedagogům i rodičům žáků. Zásadní je, aby pomohl žákům zvládnout přechod z mateřské školy či z domova do školy, s jeho přičiněním si lépe zvykají na nové prostředí. Učitelům pomáhá při vlastním vyučování při komunikaci se žáky. Pro školu je důležité získat důvěru rodičů, na což mnohdy učitelé nemají tolik času, kolik by bylo potřeba. Proto s nimi komunikuje asistent. Je-li pomocný pedagog Rom a patří-li do místní romské komunity, může výrazně ovlivnit a zlepšit vztahy a spolupráci mezi školou, rodiči a žáky.³¹

Důvodů, proč si romští pedagogičtí asistenti vybrali zrovna toto povolání, může být celá řada. Převážně tak učinili proto, že je baví práce s dětmi, chtějí být užiteční a prospěšní ostatním a rádi spolupracují s dalšími lidmi. Ne vždy probíhá vzájemná komunikace (s dětmi či rodiči) bez problému, ale snaží se překonat bariéry a najít cestu k oběma stranám. Přestože mnozí asistenti nedosáhli vysokého vzdělání, jsou rádi, pokud pomohou žákovi vybudovat si dobrý a trvalý vztah ke vzdělávání.³²

Pojem pomocného pedagoga je u nás stále ještě nový. Škol, které využívají jeho služeb, není mnoho, ale věřme, že do budoucna se situace zlepší. Pomocný pedagog spolupracuje především s učiteli na prvním stupni, pod jejich vedením se účastní výuky a pomáhá žákům např. při individuální či skupinové práci. *„Přítomnost pomocníka ve výchovně-vzdělávacím procesu je výhodná zejména v tom, že umožňuje učitelům pracovat netradičními formami výuky a pomáhá v individuální práci s každým dítětem.“* Obvykle *„nemá pedagogické vzdělání, nebo jen nižší, velmi často je to také některá z maminek*

³⁰ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 57.

³¹ Tamtéž. S. 58.

³² Tamtéž. S. 59.

děti“.³³ Ze zákona musí asistent splňovat tři podmínky: věk min. 18 let, dokončené alespoň základní vzdělání a být trestně bezúhonný.³⁴

Nejlepším řešením při hledání pomocníka je, pokud se role ujme matka nebo otec některého z dětí. Není jednoduché vybrat správnou osobu. Jestli jsme zvolili dobře, se ukáže až časem při bližším poznání člověka a v komunikaci s žáky. Než se rozhodneme pro konkrétního pomocníka, je dobré o něm vědět, jestli patří do dané komunity nebo jestli ho ostatní členové respektují a uznávají. Poté bychom se společně měli domluvit na konkrétních podmínkách spolupráce se školou. Pomocník by neměl pomáhat bez stanovení pracovních povinností a zadarmo. Škola tedy dopředu zváží, z čeho bude pomocného pedagoga platit, a jakou částku za jeho práci si může dovolit vydat.³⁵

Pro žáky je velkým přínosem, setkají-li se ve výuce s mužem i ženou. Dobré také je, pokud jeden z nich je Rom a druhý Nerom. Žáci vnímají sociální role obou, učitele i pomocného pedagoga, jež tak „vytváří vyrovnanou, klidnou atmosféru, kterou děti časem vnímají jako školní rodinu, pro většinu dětí jinou než tu, do které skutečně patří“.³⁶ Žáci poznávají nový způsob komunikace a rozvíjejí si sociální zkušenosti, protože jim věnuje čas muž i žena; v jejich rodinách tomu bývá zpravidla tak, že o malé děti se stará matka, otec se o výchovu a péči o děti příliš nezajímá. Mnoho žáků se s podobným jednáním setká ve škole poprvé ve svém životě. V současné době, kdy řada rodin je problémových nebo funguje bez druhého rodiče – většinou otce (rozvod, svobodné matky apod.), mají děti možnost být v blízkém kontaktu s dospělými obou pohlaví.³⁷

Žák se bude jinak chovat k učiteli, a jinak k učitelce. Pedagogové by si těchto rozdílů měli všímat a pozorovat např., koho dítě považuje za přirozenou autoritu. Podle toho se dá postupně dotvořit sociální anamnéza každého žáka.

³³ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 19 - 20.

³⁴ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 58.

³⁵ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 20.

³⁶ Tamtéž. S. 20.

³⁷ Tamtéž. S. 20.

Ta je důležitá i pro následnou spolupráci učitelů a rodičů, jelikož z chování dítěte můžeme usuzovat o postavení jednotlivých členů (především matky a otce) v rodině. „*Pedagogický asistent - Rom má navíc význam pozitivního vzoru jak pro děti (mohou se stát učiteli jako jejich pan učitel), tak pro jejich rodiče, kterým jeho přítomnost vlastně otevírá školu.*“³⁸

3.2.1 Vzdělávání asistentů pedagoga

„*Akreditovaný kurz pedagogického minima realizovala do roku 2006 obecně prospěšná společnost Humanitas – Profes.*“³⁹ Jeho prostřednictvím si měli budoucí asistenti pedagoga osvojit alespoň základní pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti a zlepšit se v sociální komunikaci. Kurz trval v rozsahu 80 hodin, což je pro asistenty velmi krátký časový úsek. Problém se objevil i v rozdílných úrovních vzdělávání, jelikož byli společně vyučováni účastníci se základním i středoškolským vzděláním.⁴⁰

Podmínky pro vykonávání role asistenta pedagoga se řídí zákonem č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

„*Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:*

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,*
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo*
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího*

³⁸ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. S. 21.

³⁹ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. S. 60.

⁴⁰ Tamtéž. S. 60.

programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“⁴¹

3.2.2 Asistent pedagoga na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Základní škola o asistenta pedagoga, resp. romského pedagogického asistenta zájem nemá a jeho služeb tedy nevyužívá. Důvodů je několik:

1. finanční důvody
2. malý počet romských žáků na škole
3. přítomnost základní školy praktické přímo v budově ZŠ.

Přestože škola k dispozici asistenta pedagoga nemá, z výzkumu vyplynulo, že učitelům by byl jistě užitečný. Asistent pedagoga by se mohl věnovat žákovi, který má specifické potřeby, jelikož třídní učitel v plně obsazené třídě to nemá možnost zvládat. Podle jejich názorů by byl ve třídě „člověk“ navíc, který by pomohl v početných třídách všem dětem, nejen svému svěřenci. Učitel by měl více prostoru pro individuální přístup k dalším žákům, jimž by věnoval více pozornosti a času. Přítomnost asistenta pedagoga by umožnila učiteli širší možnosti dovysvětlení látky, jelikož ve třídě zpravidla není pouze jedno problémové dítě, ale je třeba dopomáhat i ostatním.

Výhody přítomnosti asistenta pedagoga neplynou pouze pro učitele, ale také pro jejich žáky, především některým jednotlivcům by byl ve škole prospěšný. Asistent pedagoga k žákům přistupuje individuálně, pomáhá jim při řešení jakýchkoli situací, při výuce jim radí a pomáhá, dohlíží na práci a udržuje jejich pozornost. V některých případech usnadňuje osvojení si zásadních návyků.

3.3 Multikulturní učitel

Učiteli na kterékoliv škole se běžně může stát, že se mu sejdou ve třídě žáci několika národností. Jeho úkolem poté je podněcovat v jednotlivcích hrstku ke

⁴¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich> [online]. 2009 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

své rodné zemi (nebo zemi jejich předků) a seznamovat ostatní spolužáky s historií, kulturou a tradicemi daného státu. Žáci se nenásilnou formou naučí tolerovat odlišnost (barva pleti, způsob oblékání, svátky, náboženství apod.) a dokážou se vcítit do žáka, který se nějakým způsobem vymyká ostatním.⁴²

V současné době není možné se této problematice vyhnout. Učitel musí být připraven na vyučování dětí, které mají různé kořeny. Měl by načerpat dostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro práci s žáky různých národností, musí si umět poradit v různých složitých situacích, které mohou vyplynout z kulturních rozdílů. Žáci by si prostřednictvím výuky měli uvědomit svou individualitu, jedinečnost, ale zároveň by měli mít na paměti, že ne všichni uznávají stejné hodnoty jako oni a že tu s nimi žije spousta lidí, kteří byli vychováni jiným způsobem. Povede-li učitel žáky od počátku k respektování jiných kultur, může je naučit poklidnému soužití a spolupráci. Důraz by neměl být kladen pouze na snášenlivost, ale také na komunikaci. Jednotliví žáci by se měli naučit jednat a mluvit s ostatními, zajímat se o sebe navzájem či si pomáhat. Při tom všem ale mají prostor k udržení si a dalšímu rozvíjení své identity.⁴³

*„Ve sféře profesního růstu učitele existují obecné faktory, které zásadním způsobem ovlivňují účinnost přípravy budoucích učitelů. Jsou to: obsah, vzdělavatelé, management, čas, teorie a praxe, metodika, finance, studenti. Také při zajišťování profesního růstu multikulturního učitele tyto faktory působí.“*⁴⁴

3.3.1 Obsah

Do roku 1989 se romské kultuře nevěnovala při výuce zvláštní pozornost. Výukové materiály byly poplatné vládnoucí ideologii, takže nedokázaly věrně přiblížit romský způsob života, kulturu, historii. Až v průběhu 90. let 20. století se začala situace proměňovat. Postupně vycházely publikace, které pomohly

⁴² Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 128.

⁴³ Tamtéž. S. 128.

⁴⁴ Tamtéž. S. 128.

učitelům pochopit romskou mentalitu a zvláštnosti rodin, ukázaly jim vhodný způsob práce s romskými dětmi, upozornily je na jazykovou bariéru apod. Školám se snažily pomoci různé nadace a sdružení, velké zrychlení a rozvoj nastal v roce 1997, „*kdy na základě usnesení vlády ČR dostalo MŠMT ČR za úkol systematicky zajišťovat růst informovanosti o romské komunitě, a zajišťovat tak zkvalitňování a rozšiřování obsahu vzdělávání se zaměřením na romského žáka*“.⁴⁵

3.3.2 Vzdělavatelé

Do 90. let u nás bylo málo odborníků, kteří by se zevrubněji zabývali romskou tematikou, jejím poznáváním, popisováním a publikováním zjištěných poznatků. „*V podstatě to byly jenom dvě specialistky, které se studiem romské komunity zabývaly od padesátých let. Milena Hübschmannová, specialista v oboru romského jazyka, Eva Davidová, etnografka se zaměřením na romskou komunitu, v oblasti pedagogiky Miroslav Dědič, zakladatel první romské internátní školy v Květušíně na Šumavě, a z Romů Bartoloměj Daniel, jeden ze zakladatelů Muzea romské kultury v Brně. K nim se řadil i vynikající historik, profesor Ctibor Nečas.*“⁴⁶ Práce jednoho byla přínosem pro práci druhého. Po čase Milana Hübschmannová založila na Karlově univerzitě katedru romistiky, která vzdělává studenty v oboru romského jazyka a kultury. Zapotřebí však bylo mnohem více odborníků, kteří měli zájem šířit informace o romské komunitě, připravovali studenty v pregraduálním studiu na budoucí povolání a ukazovali vystudovaným učitelům, jež učili především na školách s převahou romských žáků, nové metody vyučování a přístupy k dětem. Učitelům usnadnilo práci, pokud se mohli zúčastnit kurzu nebo studia romského jazyka. Ten byl pro studenty učitelství speciálně vyučován na katedře romistiky Karlovy univerzity nebo formou kurzů na různých univerzitách.⁴⁷

⁴⁵ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 129.

⁴⁶ Tamtéž. S. 129.

⁴⁷ Tamtéž. S. 129.

3.3.3 Management

S problematikou romské kultury se ve své praxi setká snad každý učitel, proto si vedení různých pedagogických fakult na českých univerzitách uvědomilo, že by vzdělávání svých studentů mělo rozšířit o kurzy či semináře zaměřené na romskou populaci. Skrz různé nadace a občanská sdružení bylo posléze nabídnuto školení i učitelům, kteří již učí a chtějí se dozvědět nové informace. „*Koordinální roli zde sehrávalo již od začátku 90. let ministerstvo školství, které se zaměřovalo nejprve na metodické a obsahové vzdělávání učitelů v souvislosti se zaváděním přípravných tříd pro romské žáky, a v druhé polovině 90. let při zajišťování kurzů pedagogického minima pro romské pedagogické asistenty.*“⁴⁸

3.3.4 Čas

Učitelé byli po roce 1989 ve velké nevýhodě, jelikož si museli co nejrychleji osvojit všechny potřebné znalosti a vědomosti o životě a kultuře Romů. Bylo potřeba, aby znali nejen romskou historii, zvyky, ale dobré bylo, pokud věděli něco o romském jazyku nebo se jím dokonce naučili hovořit. Jejich snahy byly komplikovány přístupem veřejnosti k Romům, objevovaly se časté fyzické nebo psychické útoky na romské obyvatelstvo, lidé otevřeně projevovali svou nenávist vůči této menšině a někteří Romové raději odcházeli do zahraničí. Situace v zemi byla napjatá, možná i proto si učitelé neprodleně doplňovali chybějící vzdělání. Věnovali se přednostně tématům, která byla aktuální v daných podmínkách. Mohli tak získané znalosti a dovednosti uplatnit ihned v praxi a působit na žáky pomocí nových vzdělávacích metod. Skrz žáky měli následně učitelé alespoň malou možnost ovlivňovat i jejich rodiče. Přínosem byly určitě i „*aktivita Hnutí spolupracujících škol R, které vytvářely půdu pro výměnu zkušeností mezi učiteli i analytickou práci řady odborníků při vytváření základů multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka.*“⁴⁹

⁴⁸ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 129 – 130.

⁴⁹ Tamtéž. S. 130.

3.3.5 Teorie a praxe

Jelikož bylo nutné, aby se studenti i učitelé brzy přizpůsobili novým okolnostem, snažili se propojit dohromady teorii s praxí. Studenti projevovali zájem – a fakultami jim to bylo doporučováno - podílet se na činnosti různých romských nízkoprahových center nebo klubů pro mládež. Učitelé se zase snažili načerpat zkušenosti od svých kolegů z jiných škol a k tomu si navíc doplnit vědomosti o teoretické poznatky vysokoškolských pedagogů, romistů, historiků, jazykovědců, sociologů apod. Při hledání spojitostí mezi teorií a praxí se velmi angažovalo již zmíněné Hnutí spolupracujících škol R, *„které záměrně konalo svá setkání ve spolupráci s univerzitami, aby do nich zapojilo co nejvíce vysokoškolských učitelů, kteří sami mohli učitelům předávat svoje teoretické znalosti, ale zároveň se mohli i obohacovat bezprostředním kontaktem s praxí ve školách, kontaktem se situací romské komunity, kontaktem s romskými osobnostmi, s romskými pedagogickými asistenty“*.⁵⁰

3.3.6 Metodika

Se změnou v přístupu k romským dětem bylo potřeba upravit i používané metody ve výuce. Detailně propracované metodiky byly vyžadovány především v přípravných třídách, které do devadesátých let neexistovaly a najednou měly pomoci romským dětem dostat se na požadovanou úroveň pro vstup do první třídy. Změnily se také postupy ve vzdělávání pedagogických asistentů. Jakmile se tedy došlo k přesvědčení, že je potřeba proměnit obsahy vzdělávání, proměnily se tím i metodiky.⁵¹

3.3.7 Finance

„Finanční zajištění zvyšování profesního multikulturního učitele bylo důležitou podmínkou realizace tohoto záměru. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zajišťovalo již od počátku devadesátých let projekty na univerzitách, které usilovaly o novou výuku budoucích učitelů, o tvorbu

⁵⁰ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 130.

⁵¹ Tamtéž. S. 131.

publikací se zaměřením na romskou kulturu, jazyk, historii atd. Kromě toho se snažilo o podporu občanských sdružení a organizací, které se snažily přispět ke snahám o nový obsah a metodiku v oblasti postgraduálního studia (např. Nadace Nová škola, Humanitas profes apod.).“⁵²

3.3.8 Studenti

Od počátku devadesátých let se na roli multikulturního učitele nepřipravují pouze mladí studenti vysokých škol, ale různé typy vzdělání a kurzů si chtějí doplnit i starší učitelé, kteří pochopili nutnost posouvat se kupředu a být stále prospěšní svým žákům. O další formy vzdělávání se zajímají také pedagogičtí asistenti všech věkových kategorií. Zdůrazněme však, že osvojení si znalostí a dovedností pro aplikaci multikulturní výchovy není záležitostí jednorázového semináře, ale vzdělávání učitele by mělo probíhat celoživotně. Učitelé se v průběhu dalších let budou ve třídách setkávat s žáky různých etnik, proto je důležité naučit se předvídat situace, které mohou mezi spolužáky nastat, a také je umět řešit. Učiteli pomůže, osvojí-li si různé vyučovací metody, které následně využije ve výchově a vzdělávání dětí.⁵³

3.4 Vzdělání a zkušenosti učitelů na ZŠ T.G.M. v Lomnici n. Pop.

V šetření bylo zjištěno, že všichni učitelé prvního stupně dosáhli vysokoškolského vzdělání. Většina z nich si nedoplňuje vzdělání či neabsolvuje kurzy, které by jim pomohly při práci s Romy, seznámily je s romskou kulturou či zvyklostmi. Pouze jeden učitel získává nové informace v rámci absolvovaných školení a přednášek týkajících se problémových žáků. Přestože se učitelé nezabývají kurzy, které se věnují romské problematice, neznamená to, že se neinformují o jiných možnostech rozšíření svých znalostí. Téměř všichni projevují zájem o další vzdělávání či kurzy, iniciativa vychází velmi často z jejich strany, ale navíc jsou podporováni i vedením školy, které podporuje další vzdělávání svých učitelů dle svých finančních možností.

⁵² Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 131.

⁵³ Tamtéž. S. 131.

Učitelé mají ve svých třídách pouze několik romských žáků. I přesto se pedagogové setkávají s romskými žáky po celou svou učitelskou praxi, jelikož většinou v každé třídě nějaké romské dítě je.

Zaměříme-li se na využití vzdělávacích strategií nebo specifického přístupu k romskému dítěti, zjistíme, že pouze tři z dotazovaných učitelů nemají žádnou speciální vzdělávací strategii či přístup. Ostatní přistupují k Romům jako k ostatním dětem a kladou důraz na spolupráci s rodinou. Dále volí individuální přístup, větší toleranci (romští žáci jsou velmi impulzivní), k čemuž je zapotřebí čas a trpělivost, a zohledňují potřeby žáků v jednotlivých vyučovacích hodinách – v českém jazyce např. mírněji klasifikují pravopisná cvičení. V rámci individuálního přístupu učitelé také respektují temperament romských dětí, ale nesmí to hraničit s nevychovaností.

Na jednoho učitele připadá malé množství romských žáků, průměrně 1-2 žáci. Z tohoto důvodu se pedagogové domnívají, že by škola pravděpodobně romsky mluvícího učitele nevyužila.

4 Romské děti ve speciálních školách

4.1 Školní zralost

Všechny děti, mají-li doporučení pediatra, jsou podrobeny před vstupem do první třídy vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. „*Vyšetření jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Do speciálních škol jsou pak zařazovány na základě odborného psychologického a pedagogického vyšetření, jehož základem jsou inteligenční testy sestavené podle průměru běžné populace předškolních dětí, které nezohledňují v celé šíři odlišnou sociální a kulturní zkušenost vyšetřovaného dítěte.*“⁵⁴ Podíváme-li se na výsledky těchto testů u romských dětí, zjistíme, že u většiny žáků ukazují na průměrnou či dokonce podprůměrnou inteligenci.⁵⁵

Romské děti přicházejí do školy z naprosto jiného prostředí, které se může pro potřeby výuky jevit jako nepodnětné. Je známo, že Romové kladou důraz na jiné schopnosti a dovednosti. Z tohoto pochopitelného důvodu romští žáci dopadnou v základním Jiráskově testu školní zralosti neúspěšně. Musíme si uvědomit, že ono selhání není důsledkem mentálního znevýhodnění. Romské děti si z rodiny do školy nepřinesou základní návyky, což může způsobit nedorozumění mezi žákem a jeho učitelem. Pedagog totiž u dítěte předpokládá konkrétní znalosti a dovednosti, o které se opírá a může na ně navázat svou prací. Nestane-li se tak, je učitel nepříjemně překvapen a dítě je hned na počátku svého výchovně-vzdělávacího procesu nuceno zažít pocit méněcennosti a neúspěchu. Jedním z řešení nastalé situace je přearažení žáka do speciální školy,⁵⁶ do které může být posláno pouze na základě výsledků pedagogicko-psychologického vyšetření a se souhlasem rodičů. Bohužel si rodiče neuvědomují, že jejich potomek bude výrazně omezen v možnostech dalšího vzdělávání a zpravidla s přearažením do speciální školy souhlasí,

⁵⁴ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. S. 336.

⁵⁵ Tamtéž. S. 337.

⁵⁶ Tamtéž. S. 337.

přestože to nemusí být ideální řešení žákova neúspěchu.⁵⁷ Dítěti se uleví, jelikož na něj není vyvíjen takový tlak jako na běžné základní škole, navíc možná poprvé během školní docházky zažije úspěch či ho nový pedagog pochválí; a mnohdy se uleví i samotnému učiteli, pro kterého žák představoval zátěž. Velkým negativem tohoto rozhodnutí jsou snížené nároky na rozsah vědomostí dítěte, čímž mu odepřeme možnost lepšího pracovního uplatnění v dospělosti.⁵⁸

„Přestože mnozí dětské psychologové hovoří o neadekvátnosti testů při stanovení IQ romských dětí, o potřebě nově interpretovat výsledky testů u romských dětí a o tom, že intelekt člověka se dotváří kolem devíti let věku, je většina romských dětí právě díky těmto testům považována již v 6 – 7 letech za děti se sníženou inteligencí. Na základě výsledků testů je většina vyšetřovaných romských dětí pro údajně omezený intelekt, hraničící s mentálním defektem zařazována do speciálních škol.“⁵⁹

Úkolem MŠMT ČR je vybrat odborníky na danou problematiku. Ti by sestavili vhodné psychologické testy k ověřování školní zralosti, které by byly vhodné pro děti z různých etnických skupin a nezmýšlely by jednu určitou skupinu. Hlavním předpokladem nových testů musí být to, že si dají pozor, „aby kulturní identita vyšetřovaného jedince neovlivňovala výsledek testu.“⁶⁰ Některým žákům pomůže už jen fakt, že při testu dostanou k dispozici delší čas na vypracování jednotlivých úloh.⁶¹

Při přetřazování romských dětí do speciálních škol musíme být obezřetní, pokud by se v nich vzdělávaly děti, které do nich nepatří, byly by neprávem diskriminovány. Ale samozřejmě se najdou i romští žáci se sníženým intelektem, tedy mentální retardací, jimž vzdělávání ve speciální škole bude

⁵⁷ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 13.

⁵⁸ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. S. 337.

⁵⁹ Tamtéž. S. 337.

⁶⁰ Tamtéž. S. 337.

⁶¹ Tamtéž. S. 337.

vyhovovat lépe než v běžné škole. V takové situaci je potřeba si uvědomit, „že i zde by měla být výuka přizpůsobena potřebám romského etnika“. ⁶²

4.2 ZŠ praktická a ZŠ speciální Lomnice n. Pop.

Nikdo z dotazovaných učitelů neznal přesný počet romských žáků v základní škole speciální, jejich odhad byl přibližně kolem patnácti dětí. ⁶³

Do základní školy praktické a speciální jsou žáci umísťováni z důvodu nedostatečného intelektu či mentální retardace, špatného prospěchu. Kvůli nízké úrovni IQ nejsou schopni splnit požadavky RVP na ZŠ a učivo ZŠ nezvládají.

Nebylo zjištěno, že by rodiče romských dětí žádali o přijetí do ZŠ praktické a speciální ještě před nástupem dítěte do školy. Pedagogové tuto informaci nemají. Jeden učitel má svou osobní zkušenost, že rodiče své dítě nechtějí do speciální školy zařadit za žádnou cenu, jelikož má známky dostačující na ZŠ.

Občas se stává, že dítě je posláno do ZŠ speciální na diagnostický pobyt, ale takové případy jsou ojedinělé. Někteří žáci se z diagnostického pobytu zpět do běžné základní školy vrátí, někteří ne. Nikdo z učitelů neměl zkušenost, že by ZŠ praktická a speciální doporučila svému žákovi přestup do běžné základní školy.

Dostanou-li rodiče od školy nějaká doporučení (např. ohledně prospěchu či chování žáka), jednají sice podle svého vlastního uvážení, ale pokud jim jsou poskytnuty veškeré informace, aby mohli zvážit všechny možnosti, většinou nad radami přemýšlejí a dají na doporučení.

V současné době už není možné, aby žáci odcházeli do ZŠ speciální jenom z toho důvodu, že pro ně bude jednodušší, přestože nemají problém s intelektem. Na tento fakt upozornili i učitelé v Lomnici, kteří uvedli, že ZŠ praktická a speciální přijímá pouze žáky s nižším intelektem, a to na

⁶² Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 13 – 14.

⁶³ Z konverzace s paní ředitelkou ZŠ vyplynulo, že ve speciální škole se vzdělává 16 žáků, z toho 5 romských.

doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Přesto se našlo několik učitelů, kteří si myslí, že takovýto přestup je možný i nadále. Podle nich může dítě přestoupit do ZŠ speciální např. na žádost rodičů. I pro ně totiž bývá jednodušší, odejde-li jejich potomek z běžné základní školy.

Mnoho učitelů nedokáže posoudit, zda se změni přístup žáka a rodiče ke škole po přestupu dítěte do ZŠ speciální. Ideální je, pokud se na základě přestupu dítě zklidní, čím se určitě zmenší i starosti a problémy rodičům. Podle názoru jednoho učitele se dítěti rozhodně uleví, protože na práci dosud nestačil a zažíval permanentní neúspěch. Rodičům se také uleví, pokud přijmou tuto myšlenku; někteří se přestupu brání kvůli dalšímu uplatnění dětí. Druhý učitel sarkasticky uvedl, že přístup žáka a rodičů ke škole se po přestupu nezmění, pouze svého bývalého učitele přestanou zdravit.

5 Spolupráce učitelů s romskými rodiči

Škola je Romy vnímána jako cizí a nepřátelská instituce, která jim bere děti, negativně je ovlivňuje a odcizuje rodině. Rodiče k ní mají nedůvěru, která se pochopitelně přenáší i na jejich potomky. Je potřeba těmto myšlenkám zabránit a ukázat romským rodinám výhody, které dětem, a posléze i jim, přináší vzdělání. Škola v minulosti Romům nic dobrého neposkytovala a v podstatě ji nepotřebovali. Manuální prací si dokázali vydělat na obživu a splnění školní docházky jim lepší zaměstnání nezajistilo. Dnes se musíme snažit, aby se situace proměnila. Romové by neměli mít pocit, že se jim vyplatí pobírat sociální dávky a že nemají šanci na uplatnění. Měli bychom je motivovat, aby sami chtěli chodit do školy a vyučit se řemeslu či vystudovat střední školu, což jim pomůže změnit jejich život.⁶⁴

„Systémový přístup k vytváření podmínek pro zvýšení ochoty a reálných možností romských žáků dosahovat úspěchů ve vzdělávání vyžaduje nejen:

- *poznat jejich očekávání, které je ovlivněno jejich osobními cíli, potřebami, zájmy, vzory chování, hodnotami*
- *diagnostikovat jejich reálné učební možnosti*
- *provést ve vztahu k jejich očekávání a učebním možnostem změny podoby učení, činností žáků, organizace a řízení učení, pedagogické komunikace i zaměřenosti kontroly a hodnocení*
- *ale také posílit spolupráci učitelů s romskými rodiči.“*⁶⁵

Romská rodina je založena na patriarchátu. Muž je hlavou rodiny, jeho úlohou je vydělávat peníze a finančně zabezpečit celou svou rodinu; od ženy se očekává, že se postará o domácnost a bude pečovat o děti. Úroveň romského bydlení nedosahuje na průměrnou gádžovskou rodinu, spíše se podobá životu společensky nižších vrstev obyvatelstva.⁶⁶

⁶⁴ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 109.

⁶⁵ Navrátil, S. - Mattioli, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. S. 56.

⁶⁶ Tamtéž. S. 56.

Na rozdíl od majoritní společnosti Romové více drží pospolu, většinu času tráví dohromady. V rodinách není podporována individualita a nárok na soukromí. Je obvyklé, že všechny záležitosti řeší celá rodina, o problému se diskutuje, vyjádřit se může kdokoli; rozhodnutí je společné, za předpokladu, že se ctí autorita. Romové se zaměřují na otázky týkající se přítomnosti, pro ně nemá význam trápit se tím, co bude zítra nebo ve vzdálené budoucnosti. Oni žijí současným okamžikem. Z toho je patrná nízká míra zodpovědnosti, „*nedostatek disciplíny a vytrvalosti*“.⁶⁷

Romové dbají o rodinnou pospolitost a udržují kladné vztahy se všemi členy společenství. Neradi mezi sebe pouští někoho cizího zvenku. Učitel má tak ztíženou pozici, jelikož rodina ho chápe jako osobu, která má vliv na jejich potomka a může ho rodině odcizit. Vzdělání není pro Romy důležitou hodnotou, spíše se ho obávají, mají strach, že jejich potomek bude příliš samostatný, nebude rodinu potřebovat a ztratí o ni zájem. Stane se, že romský žák je nadaný, mohl by ve škole dosahovat dobrých výsledků a dostat se na studia, ovšem odmítne se učit či stagnuje, protože rodina mu vzdělání neschválí. Romové mají odlišný hodnotový žebříček, cení si jiných dovedností a vlastností. Pro ně je podstatné, aby byl jedinec schopný uživit rodinu a postarat se o ni. Klade se důraz na praktické dovednosti, které člověk využije v každodenním životě. Ve škole se jim dle Romů nenaučí, proto rodiče nevidí důvod, proč své děti do školy posílat, dbát na pravidelnou docházku a dohlížet na plnění školních povinností.⁶⁸

O dítě a jeho rodiče projevuje učitel zájem už při zápisu, a poté po celou dobu školní docházky žáka. Snaží se jim být oporou a pomoci dítěti, pokud je potřeba. Je důležité být trpělivý a klidný, udělat si na žáka čas a vyslechnout jeho trápení. Nikdy to není ztráta času, naopak dítě utvrdíme v tom, že za námi

⁶⁷Navrátil, S. - Mattioli, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. S. 56.

⁶⁸Tamtéž. S. 56.

může kdykoli přijít a dostane se mu pochopení či rady, jak jeho situaci řešit.⁶⁹ Snaha zlepšit vzájemné vztahy musí vzejít ze strany školy. Ta se nezajímá pouze o vzdělávání dětí, ale i o prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Škola tak přebírá práci i v sociální oblasti. S rodiči vždy jedná slušně a respektuje je jako své partnery. Učitel si nezíská rodinu na svou stranu, pokud s rodiči jedná arogantně a povýšeně. Jen docílí toho, že rodina ho bude chápat jako nepřítele, a pokud by učitel měl zájem se s rodiči setkat u nich doma, budou mít pocit, že je kontroluje. Učitel komunikuje s rodinou tak, aby byla ochotna se školou spolupracovat. Dále je důležité trvat na dodržování smluvených pravidel a teprve postupně své nároky zvyšovat.⁷⁰ Aby učitel předešel zbytečným problémům při spolupráci s rodiči či neohrozil těžce nabytou důvěru, měl by se držet určitých pravidel v komunikaci:

1. *„V průběhu komunikace vždy důsledně projevujeme členům rodiny verbálně i neverbálně respekt a úctu. Velmi mnoho znamená srdečné podání ruky.*
2. *Dáváme jim vždy především prostřednictvím neverbálních prostředků jednoznačně najevo, že jim věnujeme soustředěnou pozornost, jsme trpěliví, nespěcháme, rozhovor pro nás není ztrátou času.*
3. *Chválíme na projevech dětí vše, co je možné pochválit, tedy i maličkosti, které bychom u jiných nechali bez povšimnutí.*
4. *Neopomeneme oceňovat snahu rodičů a uznávat jejich těžkosti.*
5. *Výtky sdělujeme věcně, šetrně, nikdy karatelsky.*
6. *Jednáme vstřícně především s matkami, ale pokud jde o závažná rozhodnutí, je nutné respektovat především autoritu hlavy rodiny, tedy otce.*
7. *Bereme v úvahu sdělované požadavky členů rodiny, dáváme najevo, že chápeme jejich opodstatněnost, ale nepodléháme nátlaku při vymáhání neoprávněných výhod.*

⁶⁹ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 110.

⁷⁰ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 6 – 7.

8. *Poukazujeme v diskusích s rodiči na možnosti konkrétního využití vědomostí, dovedností, které si jejich děti osvojují v každodenním životě, na to, že úspěch žáků v učení může pomoci nejen jim samotným, ale také rodině, komunitě, ...*
9. *Bereme vždy v úvahu, že zdůrazňování individuální samostatné práce dětí v diskusi s rodiči o požadavcích na výkon neodpovídá zvyklostem Romů a zůstalo by nepochopeno. Totéž platí o soutěžení jak mezi sourozenci, tak mezi spolužáky.*
10. *Při hodnocení kvality práce jednotlivých dětí respektujeme skutečnost, že starší sourozenci jsou vždy pro mladší autoritami, rádci, ochránci, pečovateli, a bylo by z hlediska Romů netaktní a pro nás netaktické vyzdvihoval mladší a podceňovat starší.*
11. *Pokud chceme komunikovat s rodiči v domácím prostředí, tedy v rodině, je nejvýhodnější postupně se citově sbližovat s dítětem, a tak si vytvořit předpoklady pro to, být pozván do rodiny.*
12. *Měli bychom vědět, že pozvání do rodiny z úst romských dětí může mít nepřímou podobu, například 'přijďte se podívat na mého pejska' atd.*
13. *Při vstupu do domácího prostředí nikdy neopomeneme pochválit interiér, nabídnuté pohoštění, zajímat se o každodenní život rodiny. Nikdy nechválíme čistotu a pořádek, to by bylo urážlivé.*
14. *Máme-li něco k vyřízení, nespěchejme s tím. Spíše poslouchejme, otázky klademe, až když už není zbylí.*
15. *Nikdy nechválíme ani nekritizujeme jiné nepřítomné Romy, protože nevíme, v jakém jsou příbuzenském nebo přátelském vztahu.*
16. *Před dětmi prokazujeme rodičům úctu. Pokud jim potřebujeme něco kritického sdělit, učiníme tak mezi čtyřma očima. “⁷¹*

⁷¹ Navrátil, S. - Mattioli, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. S. 57.

5.1 Vztahy mezi rodiči a ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Učitelé uvedli, že dbají na dobré vztahy s romskými rodiči a mají zájem na tom, aby vzájemná komunikace probíhala ku prospěchu žáka. S romskými rodiči jednají stejným způsobem jako s rodiči neromskými a s žádnými z nich nemají větší problémy. Ke komunikaci učitelé využívají všechny dostupné formy. Ve škole probíhají klasické třídní a konzultační schůzky, každý učitel má jednou týdně po domluvě s rodiči určitou konzultační hodinu. Rodiče si mohou případné vzkazy od učitelů přečíst v notýsku či žákovské knížce svého dítěte, někteří učitelé preferují i telefonické rozhovory.

Při osobním jednání s rodiči žáků se učitelé snaží o klidný přístup a hledání nejoptimálnějšího řešení. Totéž vyžadují zpětně i od rodičů, jelikož v případném afektu se žádný problém vyřešit nedá. Na nich pak záleží, jak se následná spolupráce bude rozvíjet. Většinou i oni mají zájem o komunikaci na běžné úrovni, jednají klidně a vstřícně. Samozřejmě někdy nastanou situace, kdy bývá přítomna větší emocionalita, ale vše se dá podle učitelů zvládnout a s rodiči se domluvit. Pokud rodič jedná velmi emotivně, snaží se ho pedagog nejprve uklidnit a reagovat na jeho chování rozvážně a věcně. Až poté je možné přistoupit k řešení samotného problému. Osobní schůzky rodičů s učiteli probíhají vždy v prostorách školní budovy, nikdo z dotazovaných pedagogů nenavštěvuje rodinu u ní doma, výjimku učitelé dělají pouze v případě dlouhodobé absence žáka ze zdravotních důvodů.

Většina rodičů projevuje zájem o výsledky svého dítěte. Nejvíce se rodiče zajímají v první třídě, kdy je pro žáka všechno nové a teprve si zvyká na školní povinnosti. Rodiče se vyptávají na výsledky zpravidla do té doby, dokud je jejich dítě úspěšné. U některých to bývá přibližně do třetího ročníku, u některých po celou docházku na první stupeň. Míra zájmu se však u rodičů odlišuje a je velmi individuální.

Rodiče, kteří projevují zájem o výsledky svého dítěte, také chodí na třídní schůzky či konzultace. Ne všichni se dostavují pravidelně, ale alespoň sporadicky se informovat přijdou. Dodatečné schůzce však předchází vzájemná

domluva termínu s učitelem. Rodiče, jejichž děti mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, by měli za učitelem docházet pravidelně.

Někteří z nich vidí ve vzdělání hodnotu, a proto se snaží dítě motivovat k učení, jelikož studium mu poskytne širší možnosti uplatnění na trhu práce. Dovolí-li to finanční situace rodiny, obstarávají rodiče dítěti všechny potřebné pomůcky, aby se mohlo věnovat školním povinnostem a na vyučování se připravovat i doma. Někteří rodiče, pokud mají čas a stačí jim vědomosti, se se svými dětmi doma v případě potřeby učí. Ne všechno učivo prvního stupně rodiče bezpečně ovládají (vyhýbají se např. češtině, jelikož ji sami dobře neumí), s náplní pátého ročníku už mívají někdy potíže, proto případné dotazy řeší s učitelem na třídních schůzkách nebo se s žákem učí jeho starší sourozenci. Ze zkušeností učitelů vyplývá, že žák si své domácí úkoly většinou plní nebo vypracuje aspoň to, co umí a čemu rozumí. Občas mu s domácími úkoly pomáhají rodiče, někteří z nich si sami u učitelů zjišťují, jak mohou svému dítěti pomoci. I tady se projevuje problém s češtinou, případně s cizím jazykem.

6 Rodinné prostředí romských žáků

Romská rodina funguje jako velkorodina. Obvykle zahrnuje i široké příbuzenstvo, jako jsou prarodiče, tety a strýcové, bratrance a sestřenice. „*Jde o velmi početnou skupinu, kterou váží nejen pokrevní pouta, ale též rodinná tradice, postoje, rysy a jazyk.*“ ⁷²

Romská rodina se odlišuje těmito znaky: „*historickým vývojem, etnokulturní sférou, demografickými podmínkami (početnost), sociálně kulturními charakteristikami (vzdělanost členů), sociálně ekonomickými ukazateli, sociálně psychologickými zvláštnostmi, např. patrilokálnost (žena obvykle následuje muže k jeho rodině), širší rodina, patriarchální rysy. Kromě přímého výchovného působení ovlivňuje dítě i v romské rodině její struktura a celková atmosféra. Poruchami učení, které jsou zaviněny vlivem rodiny, se zabýval kromě jiných autorů i W. Correl. Uvádí tyto nesprávné formy rodinné výchovy:*

- 1. autoritativní, podřizující forma výchovy – nedostatek lásky a tvrdost může vést k citovým deprivacím*
- 2. rozmazlující forma výchovy – ‘hýčkáním‘ se dítě nenaučí snášet obtíže a zápasit s překážkami*
- 3. rozdílná forma výchovy, chápána jako odlišný postoj rodičů k výchovným otázkám s výraznými rozdíly ve výchovné praxi, má velký význam pro vznik poruch v učení*
- 4. erotizující forma výchovy*
- 5. ctižádostivá forma výchovy*
- 6. zanedbávající forma výchovy, zvláště u dětí nechtěných, rodiče z pohodlí či nezájmu nepečují o pokroky dítěte.*“ ⁷³

Jinou formou výchovy se zabýval J. Čáp, který se na dítě díval z pohledu jeho role v rodině a přihlížel k celkové atmosféře a struktuře rodiny. Rozlišil tři výchovné styly v rodině podle pevnosti řízení:

⁷² Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 23.

⁷³ Tamtéž. S. 23.

1. *autokratický - vychovatel mnoho rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně malé porozumění*
2. *slabý styl řízení – laissez faire - postoj vychovatelů vnitřně nejistých, pasivních, lhostejných, s negativním postojem k výchovným normám*
3. *sociálně-integrační vedení – vychovatel dává méně příkazů, podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými zákazy a tresty, projevuje porozumění pro děti.*⁷⁴

Pro dítě je ideální, pokud rodina přihlíží k jeho možnostem a snaží se rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Rodiče by měli objektivně zhodnotit potřeby svého potomka a poté ho podporovat v pokrocích, které dělá, a klást na něj přiměřené nároky.⁷⁵ Podle Vygotského je důležité zadat dítěti úkol, který je mírně nad jeho úrovní s tím, že mu poskytneme oporu.

Pro Romy představuje rodina nejvyšší hodnotu, což se vyznačuje i tím, že největším štěstím jsou děti. Rodina plní funkci socializační a ochrannou. Majoritní společnost se se širším příbuzenstvím nestýká tak často jako Romové. Pro ně naopak prarodiče, sestřenice, bratrance, neteře, synovci aj. znamenají stejně jako rodiče a sourozenci. I širší společenství spojuje stejná krev, rodinné tradice a prostorová blízkost.⁷⁶

Jak jsme již zmínili výše, některé romské děti nenavštěvují mateřskou školu. Z toho vyplývá, že nejsou v kontaktu s jinými dětmi z majoritní společnosti a neznají organizovanou kolektivní činnost. Romský prvňáček se příchodem do školy ocitá v úplně cizím prostředí, ve kterém nemá ani matku, ani nikoho blízkého z rodiny. Škola a její systém organizace jsou pro něj příliš nesrozumitelné, navíc rodina v dítěti nikdy nepěstovala pozitivní vztah ke škole tak, jak tomu bývá u ostatních žáků. Těžko tedy navazují pozitivní vztahy s učiteli a spolužáky.⁷⁷

⁷⁴ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 23 – 24.

⁷⁵ Tamtéž. S. 24.

⁷⁶ Tamtéž. S. 24.

⁷⁷ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 9.

Romské děti, které přijdou do první třídy, zažijí šok z nového prostředí, které po nich vyžaduje jiný způsob chování, než na jaký jsou zvyklé z domova. Jejich životu do té doby chyběl jakýkoliv řád, děti nejedly v pravidelnou denní dobu, nechodily spát včas, aby byly ráno čilé. Jejich denní režim byl velice volný a mohly si dělat, co chtěly. Pro svůj čas volily takové aktivity, které je zajímaly. Pokud je přestaly bavit, okamžitě s nimi přestaly. Neustále potřebují nové a nové podněty. Romové nemají rádi stereotyp. Toto všechno je ale v přímém rozporu se školním vyučováním, při kterém je potřeba dodržovat jistá pravidla, řád, onen stereotyp. Někteří romští žáci se nedokážou identifikovat se školním režimem, do školy chodí pozdě nebo místo výuky jdou „za školu“ a toulají se.⁷⁸

Na žáky mají vliv nejen etnické zvláštnosti, ale také společenská stratifikace. Romské rodiny bývají vnímány i podle zaměstnání otce a matky, což obvykle znamená, že jsou zařazeny do „*kategorie rodin s nižším sociálně – ekonomickým statusem*“.⁷⁹ Sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, bývá méně podnětné. Dítě od počátku školní docházky trpí omezenými jazykovými schopnostmi, jelikož mu rodiče nedokázali poskytnout lepší podmínky pro rozvoj řeči. Problém s verbálními dovednostmi se posléze přetvořuje v problém v kognitivním rozvoji. I přes případné schopnosti žáka se učitel s ním pracuje mnohem obtížněji a dítě je tak handicapované.⁸⁰

Navíc romské děti jsou od útlého věku vedeny k mnohem větší samostatnosti, starají se o mladší sourozence, pomáhají s domácími pracemi a rodiče je zasvěcují do všech rodinných problémů. Děti velmi brzy poznávají svět dospělých a sami se ho účastní. Učitel tak musí přihlížet k tomu, že tento žák mnohem rychleji dospívá, jeho myšlení je „*velmi konkrétní a situační – nepřemýšlí příliš o budoucnosti*.“⁸¹

⁷⁸ Vágnerová, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. S. 141 - 142.

⁷⁹ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 24.

⁸⁰ Tamtéž. S. 24.

⁸¹ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 9.

Pozitivum této výchovy vidíme v rozvoji emocionality, sociálního citění a chování; negativem může být neschopnost rodičů učit své potomky čemukoli jinému, než je nutné pro každodenní život, a ztráta dětství, které romské děti prožívají naprosto odlišným způsobem než ostatní děti. Romská rodina je postavena na kolektivním rozhodování, všichni se podílejí na zajištění chodu domácnosti a dobrých rodinných vztazích. To však vylučuje pocit odpovědnosti za vlastní život, „*jednotlivec nemá potřebu jakékoli vlastní individuální životní ambice*“.⁸²

V jednotlivcích není rodinou podporována soutěživost s jinými lidmi, nemají potřebu být jiní a vynikat. Naopak, mnohem radši jsou součástí skupiny (rodiny, kamarádů). V kolektivu se cítí silnější, jistější, nejsou tolik zranitelní; vědí, že v případě potřeby jim bude nabídnuta podpora a pomoc. Neschopnost řešit své starosti samostatně není problém pouze mládeže, ale i dospělých. I pro ně je mnohem jednodušší svěřit se komunitě a počkat, k jakému východisku společně dojdou. Není běžné, aby se jedinec rozhodl sám za sebe, bez konzultace s ostatními.⁸³

Pokud chceme docílit toho, že se romské dítě dokáže v budoucnu uplatnit, je nezbytné ho ve škole naučit pocitu jedinečnosti a vlastní odpovědnosti za své chování. V neposlední řadě musíme pracovat na tom, aby „*rodinná výchova a vzdělání romských dětí nestálo proti sobě*“.⁸⁴

Zajímavým a blíže vysvětlujícím je pohled G. Demetera na romský způsob života: „*Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksi samočinně. Také ho nikdo nenutí učit se něčemu, co mu není od Boha dáno...*

Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vystane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo a všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Naopak, kdyby chtěl rozhodovat sám,

⁸² Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 10.

⁸³ Vágnerová, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. S. 143.

⁸⁴ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 10.

ostatní by se na něj dívali úkosem. Romové se dělili nejen o chleby, ale i o názory... Ale ve škole se najednou chce po dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo...

*Tohle všechno česká učitelka neví. Nezná romskou výchovu. A kdyby ji znala, kdoví, jestli by se nesnažila romské rodiče 'převychovat', 'zcivilizovat'. Záleží na tom, jak je učitelka citlivá, jak je vnímavá, jak je rozumná, jak je lidská. "*⁸⁵

6.1 Romské dětství

Romské děti ještě před několika desítkami let měly těžké dětství. Rodiče pro ně neměli dostatek jídla, vhodné oblečení pro dané roční období nebo léky v případě nemoci. Děti byly často hladové, promrzlé nebo nemocné, nedostaly se včas nebo vůbec k lékaři, což některé zaplatily životem. Rodina fungovala v uzavřeném společenství, které si žilo samo pro sebe. Přestože Romové neměli příliš finančních prostředků, dokázali žít spokojeným životem. Komunita dbala na pevné rodinné vazby, tradice a pravidla. Lidé trávili co nejvíce času společně, v mateřském jazyce si vyprávěli příběhy či zpívali písničky. Chovali se k sobě mile, uctivě, ochotně a s láskou. Navzájem si pomáhali a projevovali zájem jeden o druhého. Nikdo nebyval sám, vždy se Romové scházeli s dalšími členy rodiny. Málokdy se stalo, že by rodič svého potomka bil, což neznamena, že by dítě bylo ušetřeno hněvu či trestu. Otec i matka se snažili, aby si dítě vybudovalo kladný vztah k přírodě, jelikož obživa rodiny byla často závislá právě na přírodě (potrava, dřevo na topení aj.).⁸⁶

V dnešní době se situace výrazně proměnila. Romské dítě či mladiství už netrpí hlady, může se vzdělávat, lékařská péče je mu dostupná a žije celkem pohodlně. Bohužel se proměnily i vztahy v rodině a širším příbuzenstvu. Ztrácejí se tradiční romské hodnoty a upadá rodinná pospolitost. Mladý Rom

⁸⁵ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. S. 10–11.

⁸⁶ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 103.

nezná svou mateřštinu, ale mluví vulgární, chudou češtinou. Místo procházky do přírody volí raději „poflakování“ v městských ulicích, kde poznává „gádžovský svět, žene se za konzumem, senzací a zhrubým požitkem“.⁸⁷

Už od raného dětství se formují povahové, temperamentové, emocionální aj. rysy dítěte. Pro romského žáka mohou některé z nich představovat určitou přítěž ve studiu. Uvedme například velkou emocionalitu, dítě se rychleji vzruší, prudce reaguje na nastalou situaci, je vznětlivé a velmi spontánní. Pokud se ho rodiče nebo okolí nesnaží vychovávat, sebe samo a své emoční projevy těžko ovládá a kontroluje. Tento problém pak přetrvává do dospělosti. „Obtíže v chování vyplývají i z nedostatků sociálního učení. I když se nakonec naučí různým normám, jejich socializace je z pohledu majoritní společnosti formální: s obecně platnými normami se neidentifikují, protože nejsou ve shodě s pravidly, která platí v romském etniku. To znamená, že se podle nich nechovají. Dítě nemá pocity viny, jeho čin neodporuje jeho vnitřním normám a tak se z jeho pohledu jednoznačně nejeví jako prohřešek.“⁸⁸

Romové jsou svými rodiči vedeni k takovému chování, které jim přinese okamžitý a konkrétní užitek či prožitek, tzn., že jejich myšlení je „nápadně infantilně emotivní“.⁸⁹ Pomoc v domácnosti, péče o mladší sourozence či uspokojování potřeb členů rodiny a další každodenní starosti nečiní romským dětem potíže. Ty nastávají, mají-li řešit problém vyžadující logické myšlení. Přestože se nám zdá, že daná situace není nikterak složitá, romské děti se s ní nedokážou vypořádat (např. přemýšlení nad abstraktními úlohami ve škole, z nichž nemají viditelný prospěch). V těchto chvílích nejsou schopni vyvodit možná řešení, nesnaží se kreativně zapojit a dozvědět se nové poznatky, jelikož by to z jejich strany vyžadovalo větší dávku trpělivosti a vůle. Trvá delší čas, než se v nich učitelům podaří vypěstovat ochotu na sobě pracovat a regulovat své chování k budoucímu prospěchu nebo vůči ostatním lidem. Nicméně

⁸⁷ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 103.

⁸⁸ Vágnerová, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. S. 142.

⁸⁹ Tamtéž. S. 143.

u některých žáků učitelé velký pokrok, bohužel mnohdy ani snahu, nezaznamenají.⁹⁰

Romské dítě, které je na počátku puberty, nedokáže reflektovat své prožívání, sebevnímání a sebepoznávání. Identifikuje se samo se sebou, je spokojené takové, jaké je, a nemá potřebu se vymezovat vůči ostatním lidem, např. vůči rodičům či kamarádům. Romové v dospívání nepřilnou k jiné osobě jako modelu, nenapodobují ji, nehledají vzor pro své chování. Stále jsou sami sebou, svou osobnost chápou jako danost, co se nemění. Pro ně nemá smysl budovat svůj sebeobraz, neslučuje se to s jejich prožíváním přítomnosti, jelikož tento vývoj by byl dlouhodobý a vyžadoval by vůli, cílevědomost a trpělivost. Jelikož Romové nepřemýšlejí o tom, co bude zítra, není pro ně nutné se měnit, rozvíjet.⁹¹

„Nedostatek introspekce má i svou druhou stránku: neschopnost empatie, hlubšího vcítění a pochopení jiného člověka.“⁹² Pravděpodobně to souvisí se zaměřením Romů na konkrétní věci či situace; důležité je to, co přináší v životě praktický užitek. Na první pohled působí romská populace velice otevřeně vůči ostatním, je přístupna novým podnětům, nemá problémy se seznamováním a komunikací. Jednotlivci mají kolem sebe mnoho osob, mezi nimi kamarády a známé, ale spousta těchto vztahů je spíše povrchních, nejdou do hloubky. Nemůžeme však říci, že by to souviselo s narušenými rodinnými vazbami, jelikož matky se o své potomky starají zpravidla velice pečlivě a děti bývají v kontaktu od narození s větším množstvím příbuzných, kteří mu dávají najevo lásku.⁹³

⁹⁰ Vágnerová, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. S. 144.

⁹¹ Tamtéž. S. 143.

⁹² Tamtéž. S. 143.

⁹³ Tamtéž. S. 143.

6.2 Rozdíly mezi romským a „gádžovským“ dětstvím

Mezi dětstvím, které zažívají Romové a gádžové, najdeme řadu rozdílů, přestože děti pocházejí z podobného „sociálního, civilizačního a etického“⁹⁴ prostředí. První odlišností je kratší doba dětství. U Romů období puberty přichází dříve, což je jev biologický. Ten je umocněn ještě tím, že Romové v souladu se svými tradicemi mnohem dříve zahajují sexuální život. Druhou odlišností jsme již zmínili – mladí Romové se účastní rozhodování o rodině, zapojují se do diskusí, vyjadřují své názory. Tím podstatně rychleji dozrávají, což pro ně znamená „nezdravou zátěž. Sociální dospívání romských dětí musíme ovšem chápat ve vztahu k romské komunitě, nikoli ke společnosti jako celku.“⁹⁵

Již romské dítě ve velmi útlém věku se může setkat s obrovskou vlnou nenávisti gádžů k jeho národnostní menšině. Jejím projevem mohou být pomluvy, nadávky, bití apod. Malý Rom nemůže chápat, co je příčinou tohoto bezohledného chování. Rodiče by mu měli vysvětlit, co se děje a jak se má v podobných situacích zachovat. Bohužel nemůžeme čekat, že otec nebo matka v sobě objeví „takovou zralost a mravní sílu, aby se alespoň snažili vést dítě k sociálně konstruktivní reakci.“⁹⁶ Většina rodičů daný problém interpretuje ze svého pohledu a vypěstuje v dítěti také nenávist, ke gádžům. K nenávisti se však ještě přidá křivda a touha po odplatě. „Nelze se tedy divit, že romské děti přijímají gádžovské hodnoty a postoje v lepším případě jen povrchně, v horším případě jen naoko. Málo se identifikují se společností a jejími principy. Pojmy jako občanství a demokracie chápou ještě obtížněji než neromské děti.“⁹⁷

Zvláštním jevem posledních let – pro Romy dříve naprosto nemyslitelným – se stává to, že se mnoho romských dětí ocitne v dětském domově. V tomto případě není možnost vypěstovat si pevné rodinné vztahy a vazby, což na sebe nabaluje spoustu problémů v životě dítěte. Možným řešením situace je

⁹⁴ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 104.

⁹⁵ Tamtéž. S. 104.

⁹⁶ Tamtéž. S. 105.

⁹⁷ Tamtéž. S. 105.

návštěva malého Roma v rodině, která si ho bere např. na víkendy, společně jezdí na výlety či podnikají různé aktivity. Rodina si však musí dát pozor, aby dítěti neslibovala něco, co poté nemůže splnit. Jen tak se může rozvinout trvalejší vztah, který příznivě ovlivní všechny zúčastněné.⁹⁸

6.2.1 Atmosféra ve třídách 1. stupni ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

V nižších ročnících je naprosto běžné, že spolu romské a neromské děti navzájem kamarádí a nevyčleňují se např. kvůli barvě pleti. Učitelé během své praxe nedokázali vypořádat, kdy přesně romské děti začnou vnímat, že se od ostatních liší, a naopak odkdy neromské děti reflektují, že ty romské jsou trochu jiné. Objevilo se několik názorů na to, kdy si děti začnou na spolužácích všimnout odlišností:

- od mateřské školky
- ve 3. – 4. ročníku
- ve 4. – 5. ročníku
- ve vyšších ročnících 2. stupně.

Z uvedeného můžeme odvodit, že nejspíše záleží na osobnosti dětí, rodičovské výchově a prostředí, ve kterém se jedinci pohybují. V momentě, kdy si žáci uvědomí, že všichni nejsou stejní, je nutné sledovat jejich chování. Mohlo by se stát, že děti, které od rodičů převzaly negativní pohled na osoby jiných národností či kultur, budou mít sklony k jejich šikanování či diskriminaci. Na základní škole v Lomnici nad Popelkou se však učitelé s takovým případem na prvním stupni nesetkali. Spíše naopak, žáci jsou vedeni ke vzájemné toleranci a respektu druhých.

6.3 Selhávání romských rodin

Přibývání romských dětí v dětských domovech ukazuje, že rodina nefunguje tak, jak má, že něco je v nepořádku. Někteří rodiče nezvládají svou úlohu např. proto, že jsou obtížně zaměstnatelní, rodina nemá stálý příjem, proměnily se

⁹⁸ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 24.

sociální hodnoty apod., což není problém pouze Romů, ale i velké části majoritního obyvatelstva. Přesto se selhání romské rodiny jistým způsobem odlišuje od selhání gádžů. Není proto řešením zaměřit se na pomoc a podporu romských dětí, důležité je, že se „*zdokonalí péče o děti všech selhávajících rodičů.*“⁹⁹ Říčan říká, že k tomu není potřeba žádné pozitivní diskriminace; stačí, když všichni budou dodržovat zákony a předpisy, případně se doplní mezery, které v nich jsou. Především rodiče by se měli postarat o zajištění podmínek, které požaduje mezinárodní Úmluva o právech dítěte. Ta „*garantuje právo každého dítěte na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální vývoj.*“¹⁰⁰ Může se stát, že se rodiče o zdárný vývoj svých dětí z nějakých důvodů nemohou postarat. Potom by měla pomoci společnost. Nastane-li však situace, kdy se rodiče pouze nechtějí angažovat, potom musí být přinuceni. V každém případě je potřeba, aby na průběh jednotlivých případů dohlížel stát jako kontrolní orgán.¹⁰¹

Situací, ve kterých rodiče v péči o dítě mohou pochybit, najdeme mnoho. Už během těhotenství si řada matek neodpustí kouření nebo konzumaci alkoholických nápojů, které mohou negativně ovlivnit následný vývoj plodu. Některé děti trpí nedostatkem hodnotné stravy, žijí v nevyhovujících hygienických podmínkách, nedostává se jim potřebné péče v nemoci, nemají klid na přípravu do školy a chybí jim pomůcky do výuky. Rodiče příliš nekontrolují trávení volného času svých dětí, které nadměrně sledují nevhodné televizní pořady nebo se toulají ulicemi a z nudy zkoušejí cigarety a alkohol, na což si lehce navykají.¹⁰²

Sociální dávky, které rodiče dostávají od státu, bývají použity za jiným účelem a často se s nimi počítá už při plození dalšího potomka. Další příjem v rodinném rozpočtu představují krádeže, ke kterým jsou naváděny děti svými rodiči, jelikož v jejich věku nejsou trestné. Některé slečny si přivydělávají

⁹⁹ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak.* S. 105.

¹⁰⁰ Tamtéž. S. 105.

¹⁰¹ Tamtéž. S. 105.

¹⁰² Tamtéž. S. 105.

prostitucí, za což by ještě před nedávnem byly svou komunitou odsouzeny. Dnes si tímto způsobem rodina zajišťuje obživu a dcery jsou svými matkami v řemesle dokonce podporovány. Morálka a priority se v posledních letech v romských rodinách značně proměnily. Výchova je mnohem volnější, takže v konečném důsledku rodiče nedohlízejí na to, aby jejich dítě chodilo pravidelně do školy a vzdělávalo se. Rodina považuje za důležité jiné hodnoty.¹⁰³

V tomto případě musí zakročit stát a chránit romské (i neromské) děti před nevhodným chováním jejich rodičů. Před rokem 1989 bylo běžné, že sociální dávky se alespoň zčásti vyplácely v naturální podobě, jejich výplata byla podmíněna posíláním dětí do školy nebo se děti stravovaly ve školních jídelnách. Dnes jsou takovéto zásahy státu nezákonné. Ovšem vidíme, že je potřeba sociální dávky nějakým způsobem regulovat a ovlivňovat, přestože to předpokládá spoustu času a nákladů. Plošné vyplácení sociálních dávek podpořilo „*asociální chování a rozmařilý způsob života Romů*“¹⁰⁴ a zvýšilo averzi majority vůči minoritě. Pokud některá opatření před listopadem fungovala, nelze je odsoudit jenom proto, že byla součástí komunistického režimu. Je nutné, aby stát dohlížel na využívání dávek ve prospěch dětí.¹⁰⁵

*„Vláda neslyší, snad proto, že to bude znamenat podstatné zvýšení počtu sociálních pracovníků a zátěž pro soudy (neboť o protestu rodičů, kteří chtějí volně disponovat sociálními dávkami, musí v právním státě rozhodnout soud). Náklady na nápravu škod, jež působí současná praxe, však budou podstatně vyšší, přičemž některé z těchto škod vůbec nelze napravit penězi.“*¹⁰⁶

Veřejnost upozorňuje delší dobu na to, že by měla nastat změna i v pohledu na trestné činy páchané dětmi. Pro jejich nízký věk je nelze trestat, proto by za ně měli převzít odpovědnost rodiče. Budou-li rodiče pykat za neuváženosti svých potomků, snad si uvědomí, že pro ně samotné je výhodnější věnovat dětem

¹⁰³ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 105 – 106.

¹⁰⁴ Tamtéž. S. 106.

¹⁰⁵ Tamtéž. S. 106.

¹⁰⁶ Tamtéž. S. 107.

dostatečnou péči a nezanedbávat výchovu. V opačném případě se opět musí do péče o dítě zapojit stát, a to všemi dostupnými prostředky. Nabízí se „*forma péče celodenní, celotýdenní nebo víceméně trvalé*,“¹⁰⁷ což už je opravdu krajní řešení, jelikož víme, že dítěti je mnohem lépe ve špatně fungující rodině, než v poměrně dobrém dětském domově.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 107.

¹⁰⁸ Tamtéž. S. 107.

7 Metody ve výuce romských žáků

*„Metody ve výuce romských žáků by měly vycházet z koncepce romské integrace a její postupné realizace. Proto by její cíle měl učitel dobře znát a tvořivě přistupovat k jejich aplikaci do výuky. Je třeba, aby učitel dobře znal to, co koncepce romské integrace obecně vytyčuje.“*¹⁰⁹

7.1 Vyrovnávací postupy ve vzdělávání

Při vzdělávání je důležité dbát na vyrovnávací postupy, které se zaměřují nejen na romské žáky, ale obecně na jedince sociálně a historicky znevýhodněné. Postupy představují různá podpůrná opatření, např. Romům mohou být nabízeny sociální a vzdělávací programy. Zásadním předpokladem pro správnou integraci znevýhodněných žáků je to, aby společnost odsuzovala a nedovoľovala jakékoliv projevy diskriminace a respektovala práva jiných kultur. Bude-li mít romská menšina možnost získat vyšší vzdělání či si rozšířit kvalifikaci, stane se soběstačnější a ekonomicky nezávislejší, přičemž se snadněji začlení do society. Samozřejmě se předpokládá, že Romové budou podporováni ve svém úsilí a bude přihlíženo k jejich specifickým potřebám a nárokům.¹¹⁰

Aby byl učitel ve svém úsilí úspěšný, musí si uvědomit pozitivní vliv vyrovnávacích postupů na žáka. Pokud nebude věřit, že konkrétní vyrovnávací postup je správný a danému žákovi prospěje, nedosáhne při výuce požadovaných výsledků. Naopak, snaží-li se učitel najít jakýkoliv způsob, který by žákovi pomohl v překonávání překážek ve vyučování, žák jeho iniciativu ocení. Učitel si získá přirozený respekt a úctu i ostatních žáků ve třídě a nebude pro něj obtížné žáky motivovat k činnostem v hodinách, jelikož dokáže najít vhodné vyučovací metody. Úspěch učitele spočívá v tom, že se dokáže vcítit do pocitů žáků, jejich mentality a snaží se porozumět prostředí, ve

¹⁰⁹ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 16.

¹¹⁰ Tamtéž. S. 18.

kterém vyrůstají. Žáci získají sebevědomí, začnou si věřit a zpětně se odvděčí důvěrou a láskou k učiteli.¹¹¹

Jde-li učiteli o dobré výsledky žáků, zvolí takové vyučovací metody, „*které by cílevědomě překonávaly u romských žáků tak často rozšířený 'fenomén přibouchnutých dveří', vyzdvihovaly sebevědomí romských žáků, jejich začleněnost do třídního kolektivu, jejich vědomý podíl na rozvoji romské komunity.*“¹¹²

Pro efektivnost vyrovnávacích postupů musí být zajištěna kvalitní informovanost pedagogů, ale i široké veřejnosti. Všichni musí být obeznámeni s výhodami vyrovnávacích postupů, jejich přínosu pro žáky i celou společnost do budoucnosti, což znamená, že např. majorita bude poučena o životě a tradičních hodnotách romských komunit apod. U učitelů se předpokládá vyznávání vysokých mravních hodnot jako je „*autenticita a individuálnost člověka, nenarušená identita subjektu, reciprocita, neočekávání odměny, neočekávání protislužby, jednání ve prospěch druhého, atribuce, asertivita či empatie*“.¹¹³

7.2 Metody ve výuce romských žáků

Každý učitel by se už během studia vysoké školy měl zajímat o obecnou didaktiku, kde se seznámí se všemi známými výukovými metodami. Během vyučování pak volí takové metody, které nejvíce vyhovují charakteru třídního kolektivu. Učitel musí zohlednit, zda učí ve třídě s převahou romských žáků nebo zda učí ve třídě, ve které je jen několik Romů. Každá metoda má své klady a zápory, pedagog by si měl uvědomit, kdy a za jakých podmínek může danou metodu použít tak, aby byla přínosná jak pro něj samotného, tak především pro žáky. Na začátku se učitel setkává s klasickými výukovými metodami, které jsou však některými pokrokovými odborníky kritizovány pro jejich strnulost, čímž podle nich neodpovídají potřebám temperamentních

¹¹¹ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 18.

¹¹² Tamtéž. S. 18.

¹¹³ Tamtéž. S. 19.

romských žáků. „Pro výuku romských žáků, pro jejich výchovu občanskou, s respektováním jejich osobnosti a s rozvíjením humanistických přístupů k jejich rozvoji, jsou vhodné především tzv. aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody.“¹¹⁴ Ale k těmto metodám by se měl učitel propracovat skrz klasické výukové metody, neměl by je podceňovat nebo dokonce ignorovat, jelikož některé obsahy vyučování si žáci mohou správně osvojit pouze na základě využití těchto tradičních metod. Navíc jejich vypuštěním by byl žák znevýhodněn v dalším studiu na střední či vysoké škole, které bývá často založeno právě na klasických metodách (např. přednášky, práce s textem apod.).¹¹⁵

7.2.1 Tradiční model učení

Dnešní žáci se učí novým poznatkům tak, že je slyší od svého učitele, přečtou si o nich v knize nebo se podívají na televizi či internet. Všechny tyto způsoby předávají žákovi již hotové poznatky, které on jen pasivně přijímá a posléze si je zapamatuje.¹¹⁶

„Nejprve poznává, přijímá a zapamatovává si význam (obsah) nových pojmů, pravidel, vzorců, principů, dějů atd. Teprve po skončení této etapy se je učí využívat:

- *bud' jako prostředky pamětní reprodukce při odpovědích na kladené otázky, úkoly*
- *nebo jako prostředky řešení uzavřených školských úkolů nepřesahujících rámec školní výuky, typy ,rozpoznej a zdůvodni', ,najdi, zařaď, oprav', ,vyřeš tyto analogické příklady'.*“¹¹⁷

Nově nabyté vědomosti je potřeba co nejdříve a nejlépe osvojit a upevnit, aby je bylo možné později použít k vyřešení zadaných úkolů. Nejvyužívanější

¹¹⁴ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 52.

¹¹⁵ Tamtéž. S. 52.

¹¹⁶ Navrátil, S. - Mattioli, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. S. 29.

¹¹⁷ Tamtéž. S. 29.

metodou je napodobování (imitace) učitele žáky, kdy sledují kroky vyučujícího, které se snaží zapamatovat a zautomatizovat:

- „nejprve žáci opakovaně napodobují učitelem předváděné jednotlivé kroky postupu – tzn. „učení po částech“
- potom se žáci pokoušejí postup realizovat sami, vyučující je kontroluje, vrací, opravuje
- žáci pracují sami, bez pomoci vyučujícího, snaží se o zkrácení času potřebného pro řešení a přitom o zmenšení počtu chyb – zautomatizování postupu řešení“.¹¹⁸

Při těchto postupech se učitel nezajímá, na kolik dokáže žák analyzovat, srovnávat, zobecňovat... dané učivo. Učitel pouze předá obsah žákovi srozumitelnou formou, ale už nevymýšlí, jak látku propojit s reálnými možnostmi žáků a jejich každodenním životem.¹¹⁹

Chce-li pedagog, aby si žáci lépe zapamatovali nové učivo, neměl by je od počátku zahrnovat již zpracovanými definicemi, poučkami či vzorci. Mnohem prospěšnější je, když navozením situace žákům ukáže, k čemu oni sami mohou získané informace využít v praxi. Žáci poté společně s učitelem zkouší vyvodit výše zmíněné poučky a pravidla. Pak nehrozí, že žáci budou chápat učivo jako nudnou a zbytečnou teorii, ale naopak pochopí, že nové poznatky ze školy jim pomůžou vyřešit mnohé úkoly či otázky.¹²⁰

7.2.2 Skupinové vyučování

Pro učitele nejjednodušší formu vyučování představuje frontální výuka. Není časově náročná na přípravu a nevyžaduje žádné zvláštní pomůcky či vybavení třídy. Ale především pro žáky v prvním ročníku a obecně na prvním stupni školy se nehodí. Vzhledem ke svému nízkému věku se nedokážou příliš dlouho

¹¹⁸ Navrátil, S. - Mattioli, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. S. 29.

¹¹⁹ Tamtéž. S. 30.

¹²⁰ Tamtéž. S. 28.

soustředit na jednu činnost, natož celou hodinu v klidu sedět a poslouchat výklad učitele. Výuka je velmi rychle začne nudit a unavovat.¹²¹

V první třídě se sejdou děti z různě podnětného prostředí a s jinými předpoklady pro vzdělávání, proto se již po několika měsících projeví rozdíly v rychlosti a kvalitě chápání vyučované látky. Tyto odlišnosti budou zřejmě především u dětí z romských rodin, které neprošly přípravou v mateřské škole. Třebaže bude mít učitel ve třídě malý počet žáků, přesto za daných podmínek nemůže používat frontální výuku.¹²²

Vhodným řešením, jak zapojit do výuky všechny žáky, může být skupinové vyučování. Do kolika skupin si učitel žáky rozdělí, záleží na celkovém počtu žáků ve třídě, zpravidla to bývají dvě až tři. Ve skupinách by měli být spolu žáci s podobnými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi a podobným pracovním tempem; je tedy možné na každý předmět utvořit jiné složení skupin, např. při výuce výchov se můžou seskupit žáci podle svých zájmů, napříč třídami či ročníky. Práce ve skupinách navíc žáky mnohem více baví, jelikož spolu mohou komunikovat a radit se, tudíž dosahují i lepších výsledků a mají radost z odvedené práce.¹²³ Ovšem v praxi je podobný způsob vyučování velmi těžko realizovatelný. Pokud by učitel chtěl utvořit skupiny žáků z různých ročníků či tříd, narážel by např. na problémy s kolizemi rozvrhů jednotlivých tříd atd.

I při skupinovém vyučování je pro učitele a žáky výhodou, mají-li k dispozici pedagogického asistenta. Učitel se tak opravdu může věnovat každému žákovi zvlášť podle jeho individuálních potřeb. *„Tento styl práce je nezbytný především ve výuce a procvičování čtení, protože nemůžeme počítat s domácí přípravou. Děti většinou souvisle čtou pouze ve škole. Pedagogický asistent je pravou rukou učitele. Zatímco učitel probírá s jednou skupinou nové učivo, procvičuje pomocník s dalšími skupinami probrané učivo a zadává dětem úkoly*

¹²¹ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. S. 24.

¹²² Tamtéž. S. 24.

¹²³ Tamtéž. S. 24.

pro samostatnou práci. Do jeho pracovní náplně spadá také příprava interiéru třídy na konkrétní vyučovací hodinu, připravuje pomůcky pro vyučování a věnuje se dětem o přestávkách.“¹²⁴

7.2.3 Výukové metody zohledňující etnické zvláštnosti romských žáků

Pedagog volí takové výukové metody, které přihlížejí k vývojovým úrovním dětí. Každý žák se učí jiným tempem a jiným způsobem, navíc mu trvá nějaký čas, než zjistí, který styl učení mu vyhovuje nejvíce. Žáci jsou individualitami, tudíž se liší svými schopnostmi. Osvojování si nových poznatků jednomu půjde rychleji, druhému pomaleji. Rozdíl v kvalitě zapamatování bude záviset i na osobním vztahu žáka k tématu, předmětu. Učitel by měl o žáky projevovat zájem, aby poznal, co kterému žákovi vyhovuje, co mu jde, co mu naopak činí potíže apod. Zaměří-li se na jejich individuální schopnosti a možnosti, snáze vybere výukovou metodu vhodnou pro danou příležitost. Výukové metody pomáhají učiteli při vedení žáků v hodině, ale zároveň jimi může postupně vést žáky k samostatnosti. Pro české školství jsou stále typické direktivní metody vyučování. Je ale dobré je kombinovat s volnějším řízením jednotlivých aktivit žáků, kteří se tak učí spolupracovat s učitelem. Skalková zastává názor, že *„metoda je jen jedním prvkem celkového vzdělávacího systému, v němž prvořadou úlohu sehrává směřování k cíli, postavení osobnosti člověka, mnohostranná podmíněnost edukace ekonomickými, sociálními a kulturními faktory, v nichž probíhá vývoj, jakož i příznivé prostředí, které společnost pro vzdělávání vytvoří“*.¹²⁵ Proto je pro výuku romských žáků důležité zohledňovat i jejich etnickou odlišnost.¹²⁶

Žáci se od sebe liší mentálními schopnostmi, mají jiné předpoklady pro vzdělávání. Je známo několik druhů inteligence, přičemž každý žák dosahuje

¹²⁴ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. S. 24.

¹²⁵ Goleman, D. Emoční inteligence. In Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 54.

¹²⁶ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 54.

v dané oblasti jiných úrovní a tím se odlišuje od ostatních spolužáků. Goleman rozlišuje tyto druhy inteligence:

- jazyková,
- logicko-matematická,
- hudební,
- tělesně pohybová,
- prostorová,
- interpersonální,
- intrapersonální.¹²⁷

Učitel by se měl snažit rozvíjet u žáků všechny typy inteligence, přestože předpokládá, že každý bude projevovat talent či nadání v jiných předmětech či oborech. U romských žáků pedagog očekává dobré výsledky především v inteligenci hudební, tělesné či interpersonální. Pro správný rozvoj myšlení nepodporuje učitel pouze tyto oblasti, ale motivuje žáky i v jiných aktivitách rozvíjející ostatní typy inteligencí potřebných v dalším studiu a životě žáků.¹²⁸

7.2.4 Alternativní metoda – etické situační hry

Tato metoda nepatří mezi klasické vyučovací metody, ale řadíme ji do reformních metod, které přinášejí do výuky nové inovační prvky. Někteří učitelé s tímto způsobem vyučování nemají zkušenosti, a proto se obávají kroku do neznáma.¹²⁹

Princip etických situačních her spočívá v tom, že učitel navodí reálnou situaci ze života žáků, jejich rodičů, kamarádů apod. Postaví je před problém, nad kterým se mají společně zamyslet a zkusit najít řešení. Žáci si osvojí určité vhodné způsoby reakce na očekávané i neočekávané situace. Učitel do her zapojuje i pedagogický rozměr tak, aby si žáci mohli vyzkoušet být v roli jiných lidí s různými problémy či potřebami, poznat jejich pocity v konkrétních životních okamžicích a uvědomit si, jak by se s podobným osudem vypořádali

¹²⁷ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 54 – 55.

¹²⁸ Tamtéž. S. 55.

¹²⁹ Tamtéž. S. 75.

oni samotní. Skrz ostatní spolužáky pochopí, jak se na daného člověka dívají ostatní lidé, jak a proč ho hodnotí apod. Cílem učitele je podporovat rozvoj a kultivaci osobnosti žáků.¹³⁰

*„Hra rozvíjí nejenom rozum, ale i city, tvořivost a fantazii. Atributem hry je volba a rozhodování. Jde o rozvoj schopnosti optimálního rozhodování nejenom ve smyslu racionálním, ale také estetickém a etickém. Schopnost volit z mnoha alternativ svědčí o autonomii a mravní identitě osobnosti. Proto můžeme nalézt v každém lidském řešení situace i v každé hře etickou dimenzi.“*¹³¹

Smyslem etických situačních her je seznámit žáky s teoretickými pravidly morálního chování. Samotnému výkladu by však nevěnovali dostatečnou pozornost a pedagoga by chápali jako nudného mravokárce. Hra tak představuje zajímavou variantu, kdy si žáci daná pravidla vyzkouší přímo na praktických úkolech ze života či pracovního prostředí a hledají možnosti řešení pro rychle se měnící každodenní situace.¹³²

Tematiku her volí učitel podle složení a věku žáků ve třídě. Uplatnění hry najdou na všech stupních škol. Pedagog se může zaměřit na diskriminaci ve společnosti, integraci do vzdělávání, vztahy mezi romskými žáky a jejich spolužáky, vztahy mezi Romy a učiteli, vztahy na pracovištích apod.¹³³

7.3 Výukové metody učitelů ze ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Z šetření vyplývá, že mezi nejčastěji používané metody výuky u lomnických učitelů na prvním stupni patří frontální výuka, kooperativní vyučování, projektové práce, práce ve dvojicích či ve skupinách a individuální výuka.

Pedagogové si oblíbili především tvořivé a činnostní metody, při kterých zapojují do výuky všechny žáky. Dále se jim osvědčilo různé metody střídat, aby se žáci při vyučování efektivně zapojovali a snadněji si novou látku

¹³⁰ Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. S. 75.

¹³¹ Tamtéž. S. 75.

¹³² Tamtéž. S. 75.

¹³³ Tamtéž. S. 75.

osvojili. Důraz je kladen na to, aby výuka neprobíhala jednotvárně. Pokud to dané téma dovolí, nebrání se učitelé ani různým hrám. Někteří si s žáky hodně hrají, nechávají je pracovat ve dvojicích či skupinách, žáci se zapojují do dramatizací, pořádají společně s učiteli projekty, chodí na výstavy či koncerty. V současné době učitelé používají i výpočetní techniku, takže si doma připravují výukové materiály, se kterými s dětmi pracují prostřednictvím počítače nebo interaktivní tabule.

Více než polovina dotazovaných učitelů využívá ve výuce etických situačních her nebo dramatu, jelikož se domnívají, že osobní zážitek dětem asi nejvíce přiblíží danou situaci. Důležité však je, aby se metoda hodila do výuky. Nejčastější uplatnění tyto metody nacházejí např. ve slohu, v literatuře (kombinace s četbou v čítance aj.), prvouce, přírodovědě, dále při řešení problémů v kolektivu nebo při prevenci drog a alkoholu.

Pro udržení pozornosti (nejen) romských žáků je potřeba často střídat aktivity, avšak přiměřeně věku dětí. U menších dětí je střídání častější, aktivity vyplývají z motivace a logicky na sebe navazují tak, aby se hodily ke konkrétní situaci ve vyučování. Střídání aktivit se vyplatí především v případě, kdy se žáci jeví unavení. Činnosti se tedy přizpůsobují aktuálnímu klimatu třídy. Pokud něco děti baví, aktivitu učitel časově protáhne. Pokud vidí, že jsou děti unavené, zařadí do vyučování fyzické rozcvičky a jde si s nimi zacvičit, pohrát si nebo se projít. Během hodiny se střídají aktivity manipulační, pohybové, samostatné (psaní, čtení, počítání), hudební (písničky, říkadla, rytmické básničky) apod.

8 Školní úspěšnost romských žáků

*„Příčiny selhání dětí v procesu učení a výchovy jsou vymezeny podmínkami působícími v tomto procesu a projevujícími se v konkrétních aktivitách žáků, které mají podobu výkonu. Za neúspěch je možno považovat výkony, které neodpovídají ‚hodnotícím klíčům‘ (normám, standardům), které jsou měřítkem úspěšnosti či neúspěšnosti v konkrétní oblasti činnosti žáků.“*¹³⁴

Neúspěšnost dětí spočívá v tom, že nedokážou plnit očekávání role žáka. Mezi nejčastější druhy neúspěchu žáka podle učitelů patří např. neprospěch, neklidná povaha žáka či jeho problémové a poruchové chování, problémy v komunikaci, emocionální nerovnováha.¹³⁵

Školní neúspěch negativně ovlivní budoucí život nejen samotného žáka, ale ve výsledku i celé společnosti. Podívejme se nyní na vnitřní a vnější faktory, které mají podíl na neúspěchu žáka.

8.1 Faktory ovlivňující úspěšnost žáka

Vnitřní faktory neúspěšnosti:

- a) *„Vliv špatného tělesného stavu – častá onemocnění, tělesná slabost, senzorické poruchy, špatná životospráva, snadná unavitelnost.*
- b) *Nedostatky v psychice žáků – neodpovídající mentální úroveň, špatná připravenost žáků v předchozím vzdělávání, nedostatečná motivace k učení, nízká aspirační úroveň, malá vytrvalost a pohodlnost žáků, negativní postoj k učitelům, nesprávná metoda učení se žáků, nepříznivá role žáka ve třídě, špatná sociální akceptovanou, snížená úroveň kognitivních procesů, poruchy schopností myšlení, pozornosti a paměti, vývojové poruchy, drobná mozková dysfunkce, poruchy učení (dyslexie, dysgrafie) aj.“*¹³⁶

¹³⁴ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 20.

¹³⁵ Tamtéž. S. 20.

¹³⁶ Tamtéž. S. 20.

Vnější faktory neúspěšnosti:

- a) „Vliv rodiny – nesprávný styl výchovy, nízká vzdělanostní či kulturní úroveň rodiny, nepříznivá role žáka v rodině, nevhodné bytové poměry.
- b) Vliv školy (především učitelů) – nepřiměřené požadavky na žáky, neznalost a nerespektování individuálních zvláštností žáků, nespravedlivost v hodnocení, nesprávné metodické postupy ve vyučování, nevytváření podmínek pro transfer při učení žáka, nedostatečné opakování a procvičování učiva, nevhodný režim dne, nesprávně sestavený rozvrh, nízká učební motivace, narušování chodu školy.
- c) Vlivy mimorodinné a mimoškolní – vliv nevhodných kamarádů, nepřiměřeně dobré honorování, možnosti výdělků bez ohledu na kvalifikaci může též demoralizovat žáky.“¹³⁷

Někteří lidé z široké veřejnosti se domnívají, že za neúspěchem stojí převážně nedostatečná inteligence dítěte. Avšak tento názor jsme přehledem výše překonali. Navíc samotná inteligence ještě žákovi nezaručuje úspěch ve vzdělávání. K tomu je potřeba mít zároveň dostatek vůle k učení, píle a vytrvalosti ze strany žáka; ze strany zázemí žáka je potřeba, aby se mohl připravovat v podnětném, sociálně a emočně vyrovnaném prostředí.¹³⁸

U všech dětí, a u romských obzvláště, je nezbytné dávat pozor na to, aby nebyly bez rozmyšlení označovány jako děti s psychickými poruchami či neprospívající v učení. Učitel by měl k žákům přistupovat individuálně, dlouhodobě se zajímat o ně samotné, o rodinné zázemí a typické chování dané minority a teprve na základě dostatečného množství informací vyvozovat závěry.¹³⁹

Na výsledky ve vzdělávání bude mít nemalý vliv také temperament. Je pravděpodobné, že úspěšnější ve studiu budou spíše introverti, kteří jsou

¹³⁷ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 20.

¹³⁸ Tamtéž. S. 21.

¹³⁹ Tamtéž. S. 21.

uzavření, mezi lidmi nemají potřebu prosazovat svou osobu, drží se stranou a upřednostňují menší počet přátel. Oproti nim stojí extroverti, pro které je typická impulzivita, takže nevydrží dlouho u jedné činnosti; navíc potřebují být v kolektivu mnoha kamarádů, chtějí organizovat společnou zábavu a vynikat mezi nimi. Takoví lidé jsou neradi sami a také se neradi sami učí. Z tohoto pohledu můžeme říci, že extroverti jsou v jisté nevýhodě.¹⁴⁰

Mezi zásadní faktory ovlivňující úspěšnost patří také motivace romského dítěte k učení. Žákovi nestačí pouze určitá úroveň inteligence, nemá-li zájem dosáhnout dobrého výsledku. Často bývá žák motivován do té míry, do jaké předpokládá pokoření svých cílů. Učitel může ukázat žákům smysl aktivity i svým příkladem, např. tím, nakolik je pro téma zapálen, hloubkou svých znalostí. Motivaci ovlivní i způsobem hodnocení výkonů, srovnáváním žáka s dalšími spolužáky apod.¹⁴¹

Motivovat k učení romské žáky není jednoduché, jelikož vzdělání pro ně nepředstavuje hodnotu a nechápou jeho význam a užitek. Pro Romy jsou důležité peníze, smysl vidí v jejich obstarávání a hromadění, aby zlepšili své socioekonomické postavení. Je na učiteli, aby romské žáky vedl k přehodnocení svého hodnotového žebříčku. Pokud se mu podaří ukázat žákům smysl aktivity, učební činnosti a žáci tento smysl přijmou, pak se aktivně podílejí na úkolu. Nejlepší je, když pedagog dokáže žáky motivovat k učení vnitřně, aby oni sami chtěli poznávat nové, pak není potřeba žáky nutit a přikazovat jim (jinak dochází k tomu, že žáci plní úkoly jen kvůli očekávané odměně či trestu). Jelikož ale velmi často dochází k rozporu mezi tím, k čemu se romské děti odhodlají, a tím, co ve skutečnosti vykonají, je nutné na ně pečlivě dohlížet, klást vysoké cíle a důsledně trvat na splnění domluvené práce.¹⁴²

¹⁴⁰ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 21.

¹⁴¹ Tamtéž. S. 22.

¹⁴² Tamtéž. S. 22.

Motivaci můžeme dělit na:

- primární – žáci mají chuť se vzdělávat, učení je baví a rádi se dozvídají o nových informacích,
- sekundární – žáci se učí proto, aby se uplatnili na trhu práce, našli zaměstnání, ve kterém budou úspěšní a které je bude bavit.¹⁴³

Dohromady oba druhy motivace nazýváme aspirační úrovní žáků. „*Jsou-li žáci opakovaně pozitivně hodnoceni, jejich aspirační úroveň stoupá, setkají-li se s velkým neúspěchem, či jsou-li často nepříznivě hodnoceni, jejich aspirační úroveň klesá a současně dochází k frustraci potřeby uplatnění.*“¹⁴⁴

Není neobvyklé, že romské dítě na prvním stupni základní školy zažije úspěch a má radost ze své práce, třebaže nepatří mezi vynikající žáky. Zlom přichází s přechodem na druhý stupeň, kdy narůstají nároky a požadavky učitelů, s nimiž se romský žák jen těžko vyrovnává a zažívá mnohem častěji neúspěch než úspěch. Jednou z příčin je i skutečnost, že na druhém stupni jsou před žáky kladeny dlouhodobější cíle, na které nejsou zvyklí. Alespoň zpočátku by učitel měl žáky motivovat cíli krátkodobými, se kterými se setkávali na prvním stupni. S hromadícími se neúspěchy se žákovo chování proměňuje. Někteří žáci zesměšňují smysl zadaného úkolu, jiní nabudou dojmu, že je učitel vůči nim zaujatý a nejedná spravedlivě. Romští žáci často odmítají spolupracovat, jelikož neporozuměli cíli vyučovací hodiny. Je tedy na učiteli, aby jim na praktických příkladech srozumitelně vysvětlil, k čemu dané učivo využijí v praktickém životě. Dokáže-li pedagog žáky správně motivovat, vypěstuje v nich kladný postoj ke vzdělávání.¹⁴⁵

¹⁴³ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 22.

¹⁴⁴ Tamtéž. S. 22.

¹⁴⁵ Tamtéž. S. 22.

8.2 Školní neúspěch romských žáků na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Žáci lomnické základní školy se vzdělávají podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, resp. ŠVP ZŠ T. G. M. Lomnice n. Pop. Učitelé uvedli, že pokud mají žáci individuální vzdělávací plán, pak jsou samozřejmě zohledněni.

V rámci zajištění individuálního přístupu k žákům učitelé důkladně látku vysvětlí a dostatečně procvičí, konkrétním jedincům přizpůsobují tempo, náročnost a rozsah úkolů (např. upravují délku psaného textu, počet počítaných příkladů podle aktuálních možností žáka), mírněji klasifikují, zohledňují a tolerují častější chyby (např. v diakritice). Dále se snaží o individuální dohled a pomoc v hodinách, nabízejí žákovi názorné pomůcky, opětné vysvětlení, doučování, event. zkracují objem práce, ale to až po doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Každé dítě je individualita, pokud potřebuje v něčem individuální přístup, tak se mu ho učitelé snaží poskytnout, aniž by děti dělili. Jejich práce vychází ze znalosti povahy žáka a jeho specifických potřeb.

Každého žáka (nejen romského) je potřeba v souladu s probíraným učivem nějakým způsobem motivovat k učení, ale na každého funguje jiná metoda, jiný přístup učitele. Pedagogové typy motivace střídají, využívají ústní motivaci, domluvu, názorné pomůcky, hry, křížovky, soutěže, vyhlašování nejlepších (vítěz obdrží diplom), sbírání smajlíků za drobné úkoly. Děti na prvním stupni se ještě chtějí naučit něco nového jen pro sebe, zajímá je to a baví (hlavně matematika a angličtina). Když žákům jednotlivé aktivity hezky jdou a mají zájem o učení, ke konci hodiny si s nimi učitelé občas zahrají nějakou hru. Důležitá je pochvala i za dílčí úspěchy, odměna a povzbuzení k dalším činnostem. Při motivaci učitelé děti nedělí, ale snaží se je nabudit všechny bez rozdílu. Jejich cílem je žáky přesvědčit, že si danou činnost vlastně přejí dělat oni sami. Učitelé chtějí, aby děti učení bavilo, aby se chtěly učit, ale ne vždy jsou pedagogové ve svém úsilí úspěšní. Proto žákům vysvětlují, že spoustu věcí upotřebí v každodenním životě či v povolání.

Ne každý žák dosahuje dobrý výsledků pouze svým vlastním přičiněním, ale občas je potřeba mu pomoci, ukázat mu směr či se společně zamyslet, co žák nezvládá a proč tomu tak je. Učitel by měl pomáhat žákovi pracovat s jeho neúspěchy. Začít by měl individuálním přístupem k žákovi, konzultacemi s ním i jeho rodiči, aby mohla vzniknout dohoda o následujícím postupu. Učitel s rodiči rozebere obtíže, hledá příčinu neúspěchu a možné varianty řešení. Aby žák měl naději být úspěšný, učitel ho chválí i za maličkosti, čímž ho motivuje k podobným výkonům, a vyzdvihuje jeho úspěchy či jiné stránky (je dobrý kamarád, manuálně šikovný apod.). Učitel nabízí žákovi doučování, ve škole je možné navštěvovat hodiny „Dyslexie“ (viz níže). Je-li to potřeba, zapojí se do řešení problému i pedagogicko-psychologická poradna a následně je žákovi vypracován individuální vzdělávací plán. Stejným způsobem učitelé zároveň předchází dlouhodobému neúspěchu žáka.

8.3 Řešení neúspěšnosti romských žáků

Viliam Zeman se společně s kolegy zabýval příčinou školní neúspěšnosti romských žáků při zahájení školní docházky a hledal možnosti řešení. Z lokálního výzkumu na jednotlivých školách zjistil, že většina romských žáků nebyla připravena na vstup do první třídy kvůli jazykové bariéře a celkové sociální úrovni dítěte. Zeman se zamýšlel nad několika alternativami, které by romských dětem měly teoreticky pomoci:

- Odklad školní docházky pro nezralost – touto možností se však dítěti nijak neprospěje; jelikož pochází z velmi nepodnětného prostředí, které ho dosud nebylo schopné připravit na školní docházku, není velká naděje změny. Jakýkoli kontakt s dalšími osobami je pro dítě prospěšný.
- Zařazení dítěte do speciální vyrovnávací třídy – zde je problém v tom, že tyto romské děti nemají specifické poruchy učení, které jsou důvodem pro umístění do těchto tříd.

- Zařazení do 1. ročníku běžné třídy a opakování ročníku – třída poskytuje romskému dítěti mnoho podnětů pro jeho další rozvoj, setkává se tu s dalšími žáky, se kterými se učí komunikovat apod. Ale takovéto romské dítě zažívá po příchodu do školy velké rozčarování, mnohdy je neúspěšné a svoje výkony porovnává s výkony spolužáků. Jenže místo motivace ke zlepšení se dostavuje spíše rezignace, čímž se může radikálně proměnit vztah ke vzdělávání obecně.
- Zařazování dětí do speciálních škol – tyto děti se velmi často dostávají do speciálních škol, přičemž náklady na jejich vzdělávání jsou mnohem vyšší, než kdyby byly vzdělávány na běžné základní škole.
- Zařazení dítěte do nultého ročníku – nulté ročníky vyrovnávají všechny nevýhody předchozích alternativ, jelikož dítěti poskytují:
 - „celodenní výchovné působení
 - podnětné prostředí
 - individuální přístup
 - při snížených nárocích v oblasti vyučování možnost zážitku úspěšnosti
 - celková socializace pěstováním návyků a dovedností potřebných v 1. ročníku
 - celkový lepší start do 1. ročníku.“¹⁴⁶

8.4 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost romských žáků

Z hlediska vytváření si postoje ke školnímu prostředí a vzdělávání je pro rozvoj osobnosti dítěte nejdůležitější první ročník základní školy, kdy se seznamuje se svou novou sociální rolí, s rolí žáka. V tomto období je velmi důležité, aby dítě cítilo podporu ze strany rodičů i učitele a vědělo, že na své problémy není samo. Při zahájení školní docházky je mnoho romských žáků rozčarováno z této životní změny a někteří z nich se setkávají s výraznými neúspěchy

¹⁴⁶ Zeman, V. Metodické usmernenie na otvorenie nultých ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia. In Balvín, J. *Bariéry a negatívni jevy v živote a vzdelávaní Romů*. S. 41 – 42.

a „traumatizujícími zážitky“. ¹⁴⁷ Jestliže se dítě nemá komu svěřit a má dojem, že je na své starosti samo, může se pod tíhou svých průměrných či podprůměrných výsledků propracovat k dlouhodobé frustraci, která někdy způsobí i narušení sociálního vývoje žáka, což negativně ovlivní druhotnou socializaci ve školním prostředí. ¹⁴⁸

Pro dítě není vůbec snadné řešit nastalou situaci a bojovat o lepší výsledky, protože po řadě neúspěchů nemá žádnou motivaci ke změně. Mnohdy mu podlomí zbylé sebevědomí i reakce vyučujícího nebo rodičů, kteří žáka za školní nezdařky trestají, zesměšňují ho nebo mu vyčítají každou maličkost. Neúspěšné dítě to nemá jednoduché ani mezi svými spolužáky, kterým se daří a učení jim jde lépe. Někteří úspěšnější jedinci si neodpustí hloupé a jízlivé komentáře, čímž v dítěti jen upevňují pocity méněcennosti a zbytečnosti. Dítě se pak uzavírá do sebe a ztrácí kontakt se svými spolužáky či kamarády. Ale „humanitní společnost předpokládá humanizovanou vzdělávací soustavu a výchovnou. Vzdělání a výchova může zásadním způsobem ovlivnit budoucnost našeho národa.“ ¹⁴⁹

Škola by se měla postarat o to, aby si romské děti vážily samy sebe a vypěstovaly si zdravé sebevědomí. Je dobré, pokud děti dostanou možnost vyniknout mezi ostatními spolužáky v disciplínách, které jim jdou a jsou jim blízké, např. zpěv či tanec. Při vyučování je užitečné, pokud v týmu mohou spolupracovat romské děti s neromskými. Učitel se může při hodině zaměřit na romskou tematiku, přičemž zmíní významné romské osobnosti. Děti se tak seznámí s romskými hudebníky, právníky či lékaři, což některé povzbudí k dalšímu seberozvoji. ¹⁵⁰

¹⁴⁷ Kovaříková, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. S. 25.

¹⁴⁸ Tamtéž. S. 25.

¹⁴⁹ Tamtéž. S. 25.

¹⁵⁰ Tamtéž. S. 26.

8.5 Integrace romských žáků na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Jednotliví učitelé prvního stupně podle svých slov nemají přehled o celkovém počtu romských žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Samostatně si pouze evidují žáky s SVP ve své třídě. Každý takový žák (romský i neromský) má po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého by měl pracovat a na jeho základě být zohledněn. Dále žák ve škole navštěvuje hodiny „Dyslexie“ či „Dyskalkulie“, tedy jakéhosi doučování. Pokud žák nemá individuální vzdělávací plán, učitel zachovává individuální přístup – mírnější klasifikace, dostatek času na splnění zadaného úkolu, větší míra tolerance atd. Mezi učiteli se bohužel objevil i názor, že s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, se zachází stejně jako s jinými dětmi.

Škola se snaží integrovat nejen všechny (romské i neromské) děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ty ze sociálně či sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tito žáci chodí do normálních tříd s ostatními spolužáky. Učitelé vyzdvihují přednosti dětí, zapojují je do skupinových prací v náhodně vybraných skupinách, aby se děti lépe poznaly, nebo je nechávají prezentovat svou kulturu v rámci nějakého projektu. Učitelé tedy využívají všech možných dostupných prostředků (metody práce, zapůjčení pomůcek a materiálu).

Škola se dále snaží rodičům pomoci např. splátkovým kalendářem na zaplacení akcí, v tom sociálně slabším rodinám může vyjít vstříc i městský úřad, vše záleží na vzájemné domluvě. Rodiče těchto žáků mají možnost využít finančního příspěvku od městského úřadu na plavání, výchovně-vzdělávací programy, školné atd. Ve škole si žáci učebnice kupovat nemusí, pouze si opatří pracovní sešity. Ze zkušeností jednotlivých učitelů vyplývá, že integrace žáků ze sociálně či sociokulturně znevýhodněného prostředí probíhá bez větších problémů.

Romští žáci dosahují na vysvědčení různorodých výsledků, každý učitel má jinou zkušenost. Znamky romských žáků představují široké spektrum, tudíž

nelze zobecňovat, které z nich převažují. Výsledky některých Romů odpovídají průměru či slabšímu průměru třídy, někteří romští žáci dosahují horších výsledků a patří mezi velmi slabé žáky. Mají problémy ve vyjadřování a přírodovědných předmětech. Ze zkušenosti jednoho učitele vyplynulo, že čím je dítě starší, tím má větší nejen výukové obtíže, ale i výchovné problémy. Druhý učitel naopak uvedl, že výsledky romských žáků jsou srovnatelné s ostatními dětmi. Zde vidíme, že záleží na každém jednotlivci, na postavení rodiny a jejího přístupu ke škole.

Všechny děti, které navštěvují základní školu, mají bez výjimky možnost rozvíjet ve škole svůj talent (výtvarný, hudební, sportovní aj.). Učitelé pro ně zajišťují velké množství kroužků či nepovinných předmětů, v nichž se mohou bavit, odreagovat či zdokonalovat ve svých schopnostech a dovednostech. V rámci výuky se mohou uplatnit nejvíce při hodinách výtvarné výchovy, pracovních činností, hudební výchovy či tělocviku. Po vyučování někteří navštěvují kroužek výtvarné výchovy či sborového zpěvu. Žáci mohou školu reprezentovat v různých sportovních disciplínách či pouze docházet do kroužku sportovních her (např. atletický kroužek). V rámci kroužků i mimo ně se s nadanými a talentovanými žáky pracuje i individuálně. Navíc škola velmi úzce spolupracuje s Domem dětí a mládeže „Sluníčko“, který nabízí romským žákům kroužky zadarmo. Stejně tak veškeré kroužky ve škole jsou bez poplatků nejen pro romské žáky, ale i pro všechny ostatní děti. Přímou spolupráci s romskými institucemi základní škola nespolečně, nebo alespoň učitelé tuto informaci nemají.

8.6 Chování žáků na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Projevy romských žáků při vyučování jsou velice individuální; učitelé tvrdí, že některé děti se chovají stejně jako ostatní, jiné se odlišují. Pokud je ve třídě jeden romský žák, tak se chová podobně jako ostatní. Pokud jich je víc, sdružují se, vyhledávají se, vzájemně se podporují, jsou více komunitní. Některé romské děti bývají méně soustředěné, nepozorné, neklidné, živější,

nerady se podřizují pravidlům. Chování dítěte záleží na mnoha okolnostech, např. na tom, z jakého rodinného prostředí pochází, jaké má doma zázemí apod. Obecně je aktivita dětí, která nepřekračuje hranice slušného chování, učiteli podporována.

Pedagogové nejsou jednotní v názoru, zda vzhledem k tomu, že je žák Rom, snaží se o to více vyniknout, nebo naopak o to více zlobí. Každý učitel má jinou zkušenost; uvádějí, že je to individuální a že velmi záleží na tom, jaké dítě přijde do třídního kolektivu. Přestože odpovědi se od sebe spíše odlišují, nejvíce se učitelé domnívají, že romské děti většinou zlobí, upozorňují na sebe nevhodným chováním a mají výchovné problémy.

Záleží na konkrétním dítěti, jestli se při hodině snaží a do jakého ročníku mu jeho píle vydrží. Obrat přichází zpravidla ve chvíli, kdy se dítě dostává do skupiny nejslabších žáků. Romský žák se více snaží, pokud k sobě nemá další romské děti. Jeho aktivita vydrží přibližně do třetího až pátého ročníku, kdy učiva přibývá a je těžší, takže se v něm žák přestane postupně orientovat, nastávají problémy a přichází nechuť k učení. V pátém ročníku se pomalu u žáků začíná projevovat puberta, která má také vliv na přístup žáka ke školním povinnostem. Pro romské žáky je důležitá vhodná motivace, pracuje-li učitel se žákem správným způsobem, můžeme předpokládat, že se bude dítě snažit po celou školní docházku na prvním stupni (ovšem je potřeba zohlednit rodinné zázemí žáka). V momentě, kdy žáci přestávají dávat pozor a učitel potřebuje udržet jejich pozornost, postupuje podle metod uvedených v kapitole 7.3.

U romských žáků na prvním stupni se neprokázalo, že by měli oproti ostatním spolužákům zameškáno neobvyklé množství hodin. Záleží především na rodině, z jakého důvodu nepošle svého potomka do školy a zda ho řádně a včas omluví. Některé rodiny plní svou povinnost a učiteli bezprostředně nahlásí, že se dítě nemůže účastnit výuky, v jiných to tak nefunguje a jsou s nimi menší potíže. Mezi nejčastější důvody nepřítomnosti patří nevolnost, bolesti břicha, jednodenní nachlazení, nemoc či rodinné důvody. Občas se také stává, že dítě

s rodiči někam jede, nebo jsou rodiče pohodlní a své dítě doma nechají proto, aby hlídalo mladšího sourozence.

9 Jazyková bariéra

Podle Šebkové se postupně romský jazyk vytrácí a neslouží jako mateřský jazyk. Velmi záleží na tom, k jaké generaci Romů daná osoba patří. V období po 2. světové válce první generace ovládá romštinu a běžně jí s ostatními členy rodiny hovoří. Jedinci patřící k druhé generaci sice romštině alespoň pasivně rozumějí, ale při komunikaci se jí spíše vyhýbají. A třetí generace Romů už romským jazykem nemluví, ani mu nerozumí. Bohužel to neznamená, že by Romové uměli mluvit o to lépe česky. Balabánová se domnívá, že používá-li současná generace Romů romštinu, zpravidla je to ve funkci argotu v situacích, když nechce, aby jí členové majority rozuměli.¹⁵¹

Jazyk je výrazným znakem, který určuje náležitost ke skupině. I to je jeden z důvodů, proč se Romové svému jazyku vyhýbají a nemají zájem se ho učit. Některé rodiny se celkově od svého romství distancují a k jinému způsobu myšlení vedou i své potomky. Rodiče si bohužel neuvědomují, jak moc škodí jazykovému rozvoji svých dětí. Jednotliví členové přestávají používat romštinu, ale zároveň nemluví správnou češtinou, protože ji neznají. Dítě tak nemá šanci osvojit si jako mateřský jazyk ani češtinu, ani romštinu. „*Dítěti pak chybí mateřský jazyk v plném slova smyslu, vzniká jazykové vakuum. Katastrofa pak nespočívá jen v obtížích s dorozumíváním, nýbrž v ochuzeném myšlení a v tom, že je narušena i jemnost citění. Zatímco rodiče takového dítěte byli ještě zakotveni v romském jazyce, který jim zprostředkoval kulturu (nejen romskou, ale i obecně lidskou, jež je v té romské obsažena), dítě se ocitá ve vakuu, a to nejen jazykovém, nýbrž i obecně kulturním, mravním, duchovním*“.¹⁵²

Mluva romské mládeže, která hovoří česky, se většinové populaci jeví jako hrubá, mnohdy až vulgární. Potíž je v tom, že Romové se češtině nejvíce učí od lidí, kteří jsou ochotni s nimi komunikovat. Mezi ně patří většinou lidé z nižších sociálních vrstev, jejichž slovní zásoba je omezená, používají

¹⁵¹ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 40.

¹⁵² Tamtéž. S. 40.

primitivní výrazy a sprostá slova. Takovýto způsob vyjadřování pak automaticky přebírají i Romové, aniž by tušili, že je společensky nepřijatelný.¹⁵³

Ještě pořád najdeme v České republice romské rodiny, v nichž rodiče a prarodiče mluví romsky. Ve škole se však romské děti setkávají s češtinou a rodiče pak na své děti mluví romským etnolektem, tedy kombinací romštiny i češtiny. Tento způsob dorozumívání ale neprospívá jazykovému rozvoji dítěte. Učitelé by se měli snažit vysvětlit rodičům, aby na své děti raději mluvili správnou romštinou. Osvojí-li si romské dítě dobře svůj mateřský jazyk, lépe se naučí i cizímu jazyku, v tomto případě češtině.¹⁵⁴

Neromské děti přicházející do školy zpravidla hovoří obecnou češtinou. Malí Romové, kteří většinou před zahájením školní docházky nepřicházeli příliš do kontaktu s majoritní společností, obecnou češtinu neznají, takže se v novém prostředí cítí znevýhodněni. Rodiče se doma snaží učit své potomky češtině, ovšem v podobě, kterou si oni sami osvojili. Mizivá část romských rodičů hovoří s dětmi výhradně romsky, protože jen málo z nich ještě ovládá skutečnou podobu romštiny, navíc u většiny Romů je omezená i znalost češtiny, a děti jsou tak učeny romskému etnolektu češtiny.¹⁵⁵

Rychlost, s jakou se romské děti učí novým poznatkům, je neúměrně velká jejich možnostem vstřebání, a tak stále častěji přestávají rozumět tomu, co učitel povídá. *„Dítě, které ztratí kontakt s učitelem, protože mu nerozumí, se přestane brzy zajímat o školní práci. Motorický neklid, nesoustředivost a kázeňské problémy u romských dětí bývají často učitelem mylně považovány za vývojovou poruchu typu LMD. Ve skutečnosti jsou tyto projevy důsledkem*

¹⁵³ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 41.

¹⁵⁴ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. S. 339.

¹⁵⁵ Tamtéž. S. 339.

*toho, že dítě dávno ztratilo ,nit‘ s učitelem i se třídou a chce na sebe přiměřeně svému temperamentu upozornit. “*¹⁵⁶

Pro Romy žijící na území České republiky je úředním jazykem čeština. Je tedy v jejich zájmu se tomu jazyku dobře naučit. Není ale možné, aby školy romštinu přehlížely. Především na školách s vysokou koncentrací romských žáků je vhodné využívat romský jazyk, jehož základy by měl jejich učitel ovládat. Pedagog, který při výuce běžně mluví česky, např. pomocí několika romsky kladených otázek lehce zjistí, zda žáci danému učivu správně porozuměli nebo kde naopak mají rezervy. Umí-li učitel hovořit romsky a má-li přehled ve výstavbě jazyka, lépe se orientuje i ve vyjadřování a pocitech těchto dětí. Pro romské žáky by bylo přínosné, kdyby je učili přímo romští učitelé. Není-li tato možnost uskutečnitelná, může škola využít služeb romských pedagogických asistentů, kteří pomáhají neromským učitelům ve výuce. Velikou výhodou romských učitelů či asistentů je skutečnost, že dobře ovládají svůj mateřský jazyk. Také lépe chápou myšlení romských dětí. Žáci zpětně oceňují vzdělávání pod dohledem učitele/asistenta Roma, jelikož k němu mají blíž. Poté je pro učitele mnohem snadnější žáky motivovat k vyučovací činnosti.¹⁵⁷

9.1 Jazyková bariéra romských dětí na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Přestože se větší část romských rodin snaží začlenit do majoritní společnosti a počeštit se, ze zkušeností lomnických pedagogů prvního stupně vyplývá, že neúspěch žáků většinou souvisí i se špatnou znalostí vyučovacího jazyka, v tomto případě češtiny. Žákům prvního stupně nejsou nabízeny žádné volitelné předměty ke zlepšení jazykových schopností, tuto možnost získávají až na druhém stupni. Rovněž není možné, aby si žáci prostřednictvím školy

¹⁵⁶ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. S. 339.

¹⁵⁷ Tamtéž. S. 339.

doplňovali chybějící informace o romské kultuře, jelikož škola žádný předmět věnovaný Romům nenabízí.

Jak již bylo popsáno výše, romští žáci mluví česky. Ovšem každé dítě hovoří tímto jazykem na jiné úrovni. Jazykové rozdíly nejsou výrazné, ale pokud by dítě před započítím povinné školní docházky chodilo pravidelně do mateřské školy a mělo organizované volnočasové aktivity, pak by jazykových rozdílů určitě ubylo a zlepšily by se i výkony žáků ve vyučování.

10 Multikulturní výchova

Domnívám se, že k multikulturalitě by své potomky měli vést především rodiče. Ale v dnešní společnosti se zakořenily mnohé rasistické a xenofobní názory, které bohužel zastávají i někteří rodiče. Proto osvětovou úlohu multikulturní výchovy musí převzít škola.

Principem multikulturní výchovy je to, že vedle sebe dokážou poklidně žít lidé různých národností, etnik, kultur, náboženství, kteří k sobě necítí vzájemnou nevraživost, vzájemně se tolerují, respektují, vycházejí si vstříc, a tak se mohou navzájem kulturně obohacovat. Myšlenky multikulturní výchovy by se měly dodržovat nejen na půdě školy, ale obecně v celé společnosti.¹⁵⁸

Důležité je, aby si prvky multikulturní výchovy osvojovaly děti od nejútlejšího věku. Měly by chápat, že předpoklady pro společné soužití jsou rovnost všech lidí, spravedlnost, ohleduplnost apod. Jedinci patřící k minoritě nesmí mít pocit méněcennosti, zbytečnosti či strachu; jedinci patřící k majoritní populaci se musí naučit principům demokracie, brát ohled na názory či pocity menšiny, tolerovat jiná náboženská vyznání či kulturní zvyklosti.¹⁵⁹

„Úkoly školy v multikulturní výchově lze rozčlenit do čtyř skupin:

- 1. maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin, zejména při školní práci a zábavě;*
- 2. učit předcházet a konstruktivně řešit konflikty mezi dětmi patřícími k různým skupinám;*
- 3. maximalizovat vzájemné kulturní obohacování;*
- 4. poskytovat dětem co nejvíce informací o menšinách (popř. o jiných národech a kulturách vůbec).“¹⁶⁰*

Učení se multikulturalitě není záležitostí předmětu či projektu v konkrétním ročníku. Tato výchova by měla procházet skrz celý vzdělávací systém, samotná forma záleží na jednotlivých školách, mohou průběžně využívat projektových

¹⁵⁸ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 117.

¹⁵⁹ Tamtéž. S. 118.

¹⁶⁰ Tamtéž. S. 118.

dnů, přednášek, besed, návštěv muzeí, mezipředmětových vztahů, osobních příkladů učitelů apod. Učitelé by se ovšem neměli omezovat pouze na vzájemné vztahy neromské a romské populace, ale měli by žáky seznamovat i s dalšími národy či etniky, především těmi, které se vyskytují na našem území, a následně obsah multikulturní výchovy rozšiřovat.¹⁶¹

10.1 Multikulturní výchova na ZŠ T. G. M. v Lomnici n. Pop.

Názory, jakým způsobem a od jakého ročníku jsou žáci seznamováni s multikulturalitou, se mezi učiteli velice odlišují. Někteří zřejmě nevěděli nebo si nebyli jistí, co si pod vyučováním multikulturalitě na prvním stupni představit. Ale z uvedených odpovědí vyplynulo, že přestože někteří učitelé teoreticky nevědí, co cizí pojem multikulturalita znamená, v praxi ho aplikují a určité povědomí u žáků vytváří již od prvního ročníku v rámci prvouky a mezipředmětových vztahů. K tomu jim pomáhá učení se vzorem, tj. chováním třídního učitele, a poznáváním jiných kultur prostřednictvím daného spolužáka.

Ve třídě, kde se sejdou děti různých etnik či národností, je velmi podstatné, aby se učitel pokusil navodit přátelskou atmosféru a aby se mu podařilo stmelit novou skupinu žáků přicházejících z rozdílných prostředí. Mezi dětmi je nutné pěstovat vzájemný respekt, zdůrazňovat jim, že každý je nějaký a nikdo nemá právo druhého ponižovat. Ze zkušenosti lomnických učitelů vyplývá, že při vzájemné spolupráci děti většinou ani nenapadne, že by jim vadila barva pleti jejich spolužáka. Učitelé od počátku zapojují tyto děti do všech aktivit, nevyčleňují je z kolektivu a nezdůrazňují jejich odlišnosti. Nepřichází tedy v úvahu, aby mezi dětmi dělali vědomé rozdíly a dělili je na romské a neromské, případně vietnamské apod. Všichni pedagogové jednají se všemi dětmi „stejným metrem“. Snaží se, aby se nejen romští žáci cítili ve škole dobře, proto je povzbuzují a chválí, kdykoli se naskytne příležitost. Žáci dohromady s učitelem tvoří jakési společenství, ve kterém se všichni snaží spolu vycházet

¹⁶¹ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. S. 118.

v poklidu, podle stejných pravidel, aby si všichni byli rovni. Důležitým předpokladem pro vzájemné soužití jsou vzájemná tolerance a kamarádský přístup. K navození přátelské atmosféry učitelům pomáhá pestrá směs didaktických her a rozhovory s dětmi (buď osobně, trápí-li dítě nějaký problém, nebo ve třídě během různých diskusí).

Dítě se v třídním kolektivu cítí dobře, pokud ho ostatní spolužáci přijmou a respektují ho. Ne vždy se žáci zapojují úplně snadno, proto jim učitelé vypomáhají, aniž by vzbudili dojem nežádoucí nápadnosti. Nejčastěji se jedná o kontaktní a sociální hry, skupinovou práci, vzájemnou pomoc. Učitelé využívají skupinové a párové práce s různorodými skupinami. Při skupinové práci se osvědčuje, mění-li učitelé často složení skupin a přesazují-li žáky, takže mezi sebou soutěží v různých družstvech. Žáci mají možnost prezentace své práce před třídou, při hodinách si někdy vzájemně pomáhají, vytvářejí soutěže pro své spolužáky, účastní se výchovně-vzdělávacích pobytů, jež jsou součástí mimoškolních akcí. Učitelé si kladou za úkol docílit toho, aby na sebe navzájem žáci nehleděli jako na Romy – Neromy – Vietnamce – Ukrajince a nečlenili se do uzavřených skupin. Proto si s dětmi často povídají o tom, jaké kde mají odlišné zvyky, tradice, písničky... Dodržují-li učitelé popisované aktivity, zpravidla děti nemívají problém zapojit se do kolektivu. Navíc pokud ony samy chtějí, jde to většinou přirozeně.

Přestože někteří učitelé do výuky zapojují diskuse či projekty věnované romským tradicím a kultuře, o romské historii se ve škole žáci cíleně neučí v rámci žádného předmětu. Dostanou-li se při vyučování k podobnému tématu, nechávají učitelé žáky povídat o tom, co o romské historii vědí, což je určitě přínosné také pro ostatní děti, které často o romské kultuře, natož o romské historii vůbec nic nevědí. Pro žáky by mohlo být zajímavé, pokud by ve výuce učitelé využívali prvků romské kultury, např. CD či DVD s romskými písněmi, dále tanečky, říkanky, videopohádky nebo obrázkový slovník. Více než polovina z dotázaných pedagogů však s těmito materiály nepracuje, zbylá skupina učitelů čte občas se žáky romské pohádky v čítance.

Závěr

Tématem diplomové práce jsou problémy provázející romské žáky při začleňování do vzdělávání. Autorka se nejprve zaměřila na teoretickou část, ve které s pomocí odborné literatury zmapovala celkovou situaci v České republice. Následně byly teoretické pasáže obohaceny o praktické poznatky získané od učitelů prvního stupně Základní školy T. G. M. v Lomnici nad Popelkou. Praktické kapitoly měly doložit, jestli v reálné škole fungují odborníky popisované principy integrace romských žáků a jaký je přínos školy v této integraci.

Přestože někteří autoři odborné literatury došli k názoru, že část romských dětí v posledních letech z různých důvodů nenavštěvuje mateřskou školu, na ZŠ T. G. M. v Lomnici nad Popelkou se daná teorie nepotvrdila. MŠ navíc spolupracuje se ZŠ, protože učitelé z obou škol se snaží budoucí prvňáčky co nejlépe připravit na školní docházku. Ne všechny romské děti ovšem mají stoprocentní docházku, což způsobuje, že tyto děti mají oproti neromským horší vyjadřovací schopnosti (malá slovní zásoba, jazyková neobratnost), úroveň znalosti českého jazyka je nedostatečná, žáci mají potíže se soustředěním a v některých případech i s dodržováním pravidel slušného chování.

V Lomnici n. Pop. není zřízena přípravná třída a škola nevyužívá ani služeb asistenta pedagoga, či přímo romského pedagogického asistenta. Podle názorů učitelů prvního stupně ZŠ je to především z důvodu finanční náročnosti a také proto, že ve městě není vysoká koncentrace romského obyvatelstva. Učitelé ovšem připustili, že přítomnost asistenta pedagoga by jim usnadnila práci, mohli by efektivněji reagovat na individuální potřeby jednotlivých žáků, což v plně obsazené třídě sám učitel nemůže zvládnout.

V posledních letech je v České republice možnost studia romistiky či absolvování různých kurzů věnovaných Romům. Pro učitele rozšiřování vzdělání znamená lepší porozumění romské mentalitě, takže poté jsou schopni s žáky v hodinách pracovat vhodnými metodami, které odpovídají jejich

způsobu chování. Přestože všichni dotazovaní učitelé mají vysokoškolské vzdělání, žádný z nich své studium nezaměřil na obory věnované romské kultuře nebo historii. Učitelé se sice i po dokončení vysoké školy zajímají o další vzdělávání, navíc škola je v jejich úsilí i podporuje, ale nevyhledávají semináře o romské problematice.

Po zahájení povinné školní docházky se u některých romských dětí přijde na to, že přestože uspěly při zápisu do první třídy, nejsou dostatečně vyzrálé, takže nezvládají požadavky učitelů. Jedním z důvodů může být prostředí, ze kterého romské děti přicházejí. Pro potřeby výuky se může jevit jako nepodnětné, jelikož Romové kladou důraz na jiné schopnosti a dovednosti než neromská populace. Dalším důvodem může být mentální zaostalost. V tomto případě se nabízí jako vhodné řešení přeřazení žáka do speciální školy, do které však může nastoupit jedině po doporučení pedagogicko-psychologické poradny a se souhlasem rodičů. V Lomnici n. Pop. se speciální škola nachází v budově základní školy. Žáci jsou do ní posíláni nejprve na diagnostický pobyt, někdy ve speciální škole již zůstanou, někdy jim je doporučeno vrátit se do běžné ZŠ. V lomnické škole se nemůže stát, že by dítě bylo přeřazeno do speciální školy pouze na základě žádosti rodičů, kteří by svým dětem chtěli ulehčit studium. Podle učitelů si v současnosti sami rodiče dobře uvědomují, že přeřazením svého potomka do speciální školy mu zkomplikují možnosti uplatnění se na pracovním trhu.

Podle odborné literatury Romové kladou důraz na rodinnou pospolitost a neradi mezi sebe pouštějí cizí osobu. Většinou mají obavy posílat své dítě do školy, jelikož se domnívají, že bude příliš samostatné a že se jim tak odcizí. Učitele mohou tedy chápat jako nepříteli. Z šetření na ZŠ v Lomnici však vyplynulo, že učitelé se s rodiči vzájemně respektují, dokážou spolu komunikovat a v případě potíží se snaží najít společné řešení. Rodiče využívají třídních schůzek nebo konzultačních hodin vyučujícího, vesměs se zajímají o výsledky dítěte a ti, kteří pochopili hodnotu vzdělání, se ho i snaží motivovat k lepším výkonům.

Romské a neromské děti prožívají odlišné dětství. Jejich rodiče mají obvykle jiný hodnotový žebříček a kladou důraz na jiné vlastnosti, schopnosti nebo dovednosti. Romské děti jsou vedeny k mnohem rychlejšímu dospívání, jelikož jsou zapojovány do řešení rodinných situací. Z rodiny jsou zvyklé na pospolitost, proto když se ocitnou v cizím prostředí, nedokážou pochopit, proč k nim část majority přistupuje s takovou zlobou, přestože je osobně nezná. Na prvním stupni ZŠ v Lomnici n. Pop. tento problém příliš řešit nemusí, romští žáci jsou sice ve třídách v menšině, ale mezi ostatní spolužáky se umí začlenit, děti spolu navzájem kamarádí a nehledí na barvu pleti. Učitelé nedokážou přesně stanovit, ve kterém ročníku si žáci všímají, že se mezi sebou navzájem liší. Aby nedocházelo k nepříjemnostem či agresivnímu chování jedné skupiny vůči druhé, učitelé s žáky od první třídy hovoří o multikulturalitě a učí je vzájemné toleranci.

Aby mohl učitel správně vykonávat svou práci, je velmi důležité, aby dobře znal své žáky, popř. prostředí, ze kterého pocházejí. V tom případě dokáže pro vyučovací hodinu zvolit správné výukové metody, jelikož dokáže odhadnout, jakým způsobem budou žáci na jednotlivé činnosti reagovat. Lomničtí učitelé nejčastěji využívají frontální výuku, kooperativní vyučování, projektové práce, práce ve dvojicích či ve skupinách a individuální výuku. Do výuky také začleňují tvořivé a činnostní metody, s žáky si hodně hrají, zapojují je do dramatizací, pořádají společně projekty, chodí na výstavy či koncerty.

Ne všichni žáci dosahují takové intelektové úrovně, aby mohli získávat samé dobré známky a být úspěšní. Méně nadaným žákům musí učitelé pomáhat a snažit se je posouvat kupředu. Základním předpokladem je individuální přístup k žákovi. Dotazovaní učitelé nejčastěji přizpůsobují potřebám žáka tempo, náročnost a rozsah úkolů (např. upravují délku psaného textu, počet počítaných příkladů podle aktuálních možností žáka), mírněji klasifikují, zohledňují a tolerují častější chyby (např. v diakritice). Dále se snaží o individuální dohled a pomoc v hodinách, nabízejí žákovi názorné pomůcky,

opětné vysvětlení, doučování, event. zkracují objem práce, ale to až po doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Pokud bychom chtěli shrnout výsledek šetření, můžeme říci, že škola i jednotliví učitelé se snaží všem romským žákům pomáhat nejen v začátcích při vstupu do první třídy, ale i po celé období povinné školní docházky. Pod vedením svých třídních učitelů a s přispěním rodičovské péče mohou dosahovat srovnatelných výsledků s ostatními žáky. Avšak kvůli nedostatku financí a velkému počtu žáků ve třídách, není v silách učitelů věnovat se všem dětem podle jejich potřeby.

Byť teoretická literatura chápe Romy jako problematické (autoři zdůrazňují např. tyto problémy: žáci neovládají jazyk, mají problémy s chováním, špatně se začleňují do kolektivu majority, neosvojili si správné hygienické návyky apod.), v praxi jsem na základě kvalitativního šetření zjistila, že jedinými problémy romských žáků v lomnické základní škole jsou etnolekt a nízký intelekt. Důvodů pro zjištěné výsledky může být několik. Lomnice nad Popelkou je relativně malé město, lidé se tu mezi sebou znají. Navíc ve městě i ve škole je relativně málo romských žáků, tudíž nevytvářejí segregované skupiny. Většina těchto dětí ani nepochází z problematického prostředí.

Seznam literatury

BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha : MENT, 1995. 28 s. ISBN (Brož.).

BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice : (1945-1998)*. Vyd. 1. Praha : Sociopress, 1999. 558 s. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Vyd. 1. Praha : Radix, 2007. 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé : 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1999. 143 s. ISBN 80-902461-1-7.

Co se osvědčilo : úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě. [Praha] : Partners Czech, 2003. 120 s. ISBN 80-239-0362-4.

Dědič, M. František Bandy. In Balvín, J. *Romové a jejich učitelé : 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1999. 143 s. ISBN 80-902461-1-7.

Goleman, D. Emoční inteligence. In Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. Vyd. 1. Praha : Radix, 2007. 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem : UJEP, 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.

NAVRÁTIL, Stanislav - MATTIOLI, Jan. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování : (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050)*. Brno : Paido, 2002. 107 s. ISBN 80-7315-031-X.

NĚMEC, Jiří. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 85 s. Dostupné na internete: . ISBN 80-210-3727-X.

Plutinská, E. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In Balvín, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů : 3. setkání Hnutí R v ZŠ*

Most - Chanov 28.-29. dubna 1995. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak : dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Vyd. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů.* 1. vyd. Praha : Grada, 2000. 95 s., [16] s. obr. příl. Poradce. ISBN 80-7169-528-9.

Usnesení vlády České republiky ze dne 28. dubna 1993 č. 210 k situační zprávě o problematice romské komunity [online]. 2009 [cit. 2013-04-06].

Dostupné z:

http://racek.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/WebGovRes/CCB089ABFCC4AC11C12571B6006DA37B?OpenDocument

Usnesení vlády České republiky ze dne 29. října 1997 č. 686 + P ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě [online]. 2009 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/4AB277D7C79B9F38C12571B6006D1F2C

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: [Http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1) [online]. 2005 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: [Http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich](http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich) [online]. 2009 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zeman, V. Metodické usmernenie na otvorenie nultých ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia. In Balvín, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů : 3. setkání Hnutí R v ZŠ Most - Chanov 28.-29. dubna 1995.* Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Kvalitativní šetření

Vzdělání a zkušenosti učitelů

Jaké vzdělání mají učitelé ve škole?

Doplňují si učitelé vzdělání či absolvují nějaké kurzy, které jim pomůžou při práci s Romy, seznámí je s romskou kulturou, zvyklostmi?

Zajímají se učitelé sami o další vzdělávání a kurzy nebo iniciativa přichází od vedení školy?

Podporuje škola vzdělávání svých učitelů?

Jaký je věk učitelů, kteří s romskými dětmi pracují?

Kolik let učitelé pracují s romskými dětmi?

Jaké učitelé využívají vzdělávací strategie nebo jaký mají specifický přístup k romskému dítěti?

Využila by škola romsky mluvícího učitele?

Kolik romských žáků připadá na jednoho učitele?

Asistent pedagoga

Má škola zájem o asistenta pedagoga, resp. romského pedagogického asistenta?

Využívá škola asistenta pedagoga? Proč ano/ne?

Čím konkrétně by byl asistent pedagoga užitečný žákovi?

Čím konkrétně by byl asistent pedagoga užitečný učiteli?

Kolik asistentů pedagoga by škola využila?

ZŠ x ZŠ praktická

Kolik má ZŠ romských žáků?

Proč jsou děti umístěny do ZŠ praktické?

Žádají rodiče o přijetí do ZŠ praktické ještě před nástupem dítěte do školy?

Chodí děti do ZŠ praktické na diagnostický pobyt?

Vrací se z diagnostického pobytu zpět do běžné ZŠ?

Doporučila ZŠ praktická žákovi přestup do běžné školy?

Dají rodiče na doporučení?

Odcházejí žáci na ZŠ praktickou z toho důvodu, že pro ně bude jednodušší, přestože nemají problém s intelektem?

Změní se přístup žáka a rodiče ke škole pro přestup dítěte na ZŠ praktickou? Jak?

Přípravné třídy

Stává se, že se v průběhu školního roku zjistí, že malý prvňáček není připraven na školu, a vrací se zpět do školky?

Kde je nejbližší přípravná třída?

Uvažuje se o přípravné třídě v Lomnici? Proč ano/ne?

Spolupracuje ZŠ s MŠ? Jak?

Ovlivní počet romských dětí počty žáků ve třídách?

Zápis a 1. třída

Liší se průběh/činnosti zápisu do 1. třídy u romského a neromského dítěte?

Jak velká část dětí navštěvovala před vstupem do školy MŠ?

Jakým jazykem romské dítě mluví, když přijde do školy?

Umí děti česky i romsky?

Na jaké úrovni jsou žákovy vyjadřovací schopnosti?

Mají žáci správné hygienické návyky – čisté oblečení, umyté, učesané? Nebo je potřeba s nimi v tomto ohledu nějak pracovat?

Co žáci (ne)umí při příchodu do školy? (Držet tužku, pozdravit, prohlížet knížku, soustředit se na činnost aj.)

Jak se chová romské dítě první měsíc ve škole?

Čím se liší v 1. třídě při vstupu romské děti od ostatních (dovednosti, zvyky...)?

Integrace

Kolik romských žáků má speciální vzdělávací potřeby? Jak se s těmito žáky zachází?

Jakým způsobem se škola snaží integrovat děti ze sociálně či sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Jakých výsledků na vysvědčení dosahují romští žáci v porovnání s ostatními žáky? (v jednotlivých ročnících)

Jakým způsobem mají romští žáci možnost rozvíjet ve škole svůj talent? (výtvarný, hudební, sportovní aj.)

Spolupracuje škola s nějakými romskými institucemi?

Výukové metody

Jaké jsou nejčastěji používané metody výuky?

Využívají učitelé alternativní výukové metody? Jaké?

Využívají učitelé ve výuce etických situačních her, dramatu? Proč ano/ne? Při jaké příležitosti?

Multikulturalita ve třídě

Jak učitelky vytváří přátelskou atmosféru ve třídě, kde jsou romské i neromské děti?

Jakým způsobem zapojují učitelky děti do třídního kolektivu?

Učí se žáci o romské historii? Jak?

Využívá učitelka prvků romské kultury – kazety s romskými písněmi, tanečky, říkanky, video pohádky, obrázkový slovník?

Jakým způsobem se vyučuje multikulturalitě? Od jakého ročníku?

Chování žáků

Jak se projevují romské děti při vyučování?

Vzhledem k tomu, že je žák Rom: snaží se o to víc vyniknout nebo naopak o to víc zlobí?

Je pro romské dítě typické, že se při hodině snaží? Do jaké doby/třídy? Kdy a proč nastane obrat?

Je potřeba střídat často aktivity pro udržení pozornosti žáka? Jak na sebe aktivity navazují?

Propadají více než gádžové?

Docházka – (ne)omluvené absence, výmluvy – nejčastější důvod nepřítomnosti?

Atmosféra ve třídě

Kamarádí spolu romské a neromské děti?

Kdy romské děti začnou vnímat, že se od ostatních liší?

Kdy neromské děti začnou vnímat, že romští spolužáci se liší?

Byla ve škole zaznamenána šikana či diskriminace Romů? Kdy a co se stalo?

Rodiče a škola

Jakým způsobem probíhá komunikace mezi školou, učiteli a rodiči (využití konzultačních hodin učitele, vzkazy do žákovských knížek, třídní schůzky, osobní návštěvy rodin aj.)?

Vyskytuje se v komunikaci rodičů velká emocionalita a temperamentní způsob jednání nebo rodiče hovoří v klidu a snaží se najít řešení? Jak reagují učitelé?

Navštěvují učitelé rodinu doma?

Projevují rodiče zájem o výsledky dítěte? Do jaké třídy?

Chodí rodiče na třídní schůzky či konzultace?

Motivují rodiče žáka k učení? Vidí ve vzdělání hodnotu?

Obstarávají rodiče žákovi potřebné pomůcky?

Učí se rodiče doma s žákem?

Plní žák své domácí úkoly?

Pomáhají rodiče žákovi s domácími úkoly?

Zajímají se rodiče sami, jak mohou dítěti pomoci?

Školní neúspěch

Podle jakého programu se učí žáci?

V čem se projevuje individuální přístup k žákům?

Jak učitel motivuje žáka k učení?

Jak škola pomáhá žákovi pracovat s jeho neúspěchy?

Jak učitel předchází dlouhodobému neúspěchu žáka?

Znalost jazyka

Souvisí neúspěch žáků se špatnou znalostí vyučovacího jazyka?

Nabízí škola volitelný předmět ke zlepšení jazykových schopností?

Nabízí škola volitelný předmět věnovaný romské kultuře?

Jak se učitel vyrovnává s jazykovými rozdíly?

Příloha č. 2: Osobnosti

Přemysl Pitter

Přemysl Pitter, který se narodil 21. června 1895 v Praze a zemřel 15. února 1976 v Curychu, byl český pedagog a českobratrský reformátor. Do povědomí Evropanů se zapsal díky své potřebě pomáhat těm, kteří to nejvíce potřebují, ať už se jedná o chudé, sociálně slabé nebo o osoby utlačované, diskriminované (pro svou národnost nebo rasu) či postižené krutostí 2. světové války. V jeho názorech na výchovu se promítal duchovní odkaz filozofie českých dějin spolu s humanistickými myšlenkami velkých osobností, uznával např. J. A. Komenského, T. G. Masaryka nebo Alberta Schweitzera.¹⁶²

Humanistické smýšlení Přemysla Pitttra pomohlo změnit život mnoha dětem. Jeho práce může být inspirací i v současnosti, a to ve výchově a vzdělávání romských dětí.¹⁶³

Společně se svou celoživotní přítelkyní Olgou Fierzovou vybudoval v Praze na Žižkově roku 1933 výchovně-vzdělávací středisko. S několika dalšími vychovateli se zaměřili na trávení volného času dětí ze sociálně slabých rodin, jejich péče se týkala zejména dětí z dělnického prostředí pražského Žižkova.¹⁶⁴ Nově vzniklé středisko pojmenoval Pitter Milíčův dům – podle českého středověkého reformátora Jana Milíče z Kroměříže. S Pittrem je spojovala potřeba být prospěšný druhému člověku v nouzi, navíc Jan Milíč už ve své době budoval podobná zařízení pro chudé.¹⁶⁵

Dnes máme podobných středisek v republice už více (Praha, Brno, České Budějovice, Pardubice aj.), navíc se v duchu Pittrovy filozofie zaměřují na mimoškolní aktivity romských dětí. Ve střediscích pracují čeští i romští vychovatelé, kteří seznamují malé Romy s jejich kulturou, historií, zvyky. Mají tak možnost vytvořit si svou vlastní identitu a ujasnit si, kým jsou. Najednou

¹⁶² Balvín, J. *Romové a jejich učitelé*. S. 13 – 14.

¹⁶³ Tamtéž. S. 14.

¹⁶⁴ Tamtéž. S. 14.

¹⁶⁵ Tamtéž. S. 14.

zjistí, že jejich romství obsahuje řadu prvků, na něž mohou být právem pyšní. Dále se ve středu naučí toleranci a lidskosti v komunikaci s dalšími lidmi různých národností (ať už s vrstevníky nebo s dospělými).¹⁶⁶

Dalším nezapomenutelným počinem Přemysla Pittra byl výchovný projekt započatý po 2. světové válce. Pitter zde široké veřejnosti ukázal, že je možné vychovávat společně židovské a německé děti. „*Židovské děti byly zachraňovány z koncentračních táborů a německé děti byly přiváženy do pěti zámků po kolaborující šlechtě v zuboženém stavu z deportačních českých táborů při odsunu sudetských Němců z Československa.*“¹⁶⁷ Pitter věřil, že i v těžkých časech plných nedůvěry, nepřátelství a zášti, jsme schopni vycházet s lidmi jiných ras či národností. Jen je potřeba usilovat o „*odstranění národní, etnické nenávisti*“¹⁶⁸ a naopak zdůrazňovat potřebu „*křesťanské lásky*“¹⁶⁹ a sounáležitosti. Jeho názory jsou aktuální i v posledních letech, kdy bují zloba a touha po likvidaci lidí jiných kultur (nejčastěji se jedná o Romy či Židy, dále o imigranty vyznávající jiné náboženství než křesťanské), např. u hnutí Skinheads apod.¹⁷⁰

Miroslav Dědič

Miroslav Dědič se narodil 30. srpna 1925 ve Čtyřech Dvorech u Českých Budějovic. Vyniká v oblasti sociální pedagogiky a spolu s Přemyslem Pittrem patří mezi největší sociální pedagogy 20. století.¹⁷¹

Podobně jako Pitter se zaměřuje na výchovu těch, kteří to potřebují nejvíce, tedy dětí pocházejících převážně z nepodnětného či velmi chudého prostředí. Dědič hledá nové výchovné metody odpovídající požadavkům jednotlivých dětí. Klade za cíl řešit nejen současnou nepříznivou situaci chovanců, ale usiluje i o to, aby jeho výchovné metody pozitivně ovlivnily děti i v budoucím

¹⁶⁶ Balvín, J. *Romové a jejich učitelé*. S. 14.

¹⁶⁷ Tamtéž. S. 14.

¹⁶⁸ Tamtéž. S. 14.

¹⁶⁹ Tamtéž. S. 14.

¹⁷⁰ Tamtéž. S. 15.

¹⁷¹ Tamtéž. S. 57.

životě. Zároveň Miroslav Dědič svými nápady a myšlenkami inspiruje další pedagogy.¹⁷²

Názory Miroslava Dědiče na výchovu a vzdělávání byly ovlivněny prací Jana Amose Komenského a vírou v humanistické ideály českého bratrství. Svoje výchovně-vzdělávací středisko pro romské žáky vybudoval v Květušíně a později také v Dobré Vodě. Tomuto projektu zasvětil celý svůj život.¹⁷³

František Bandy

František Bandy se narodil 27. září 1939 v obci Hromoš v okrese Stará Lubovňa na východním Slovensku, zemřel poměrně mladý 7. února 1997. Společně s rodiči, sourozenci a dalšími Romy z osady se po válce přestěhovali do vesničky Květušín nedaleko Českých Budějovic. Většina dospělých získala práci v místním vojenském hospodářství v rostlinné a živočišné výrobě.¹⁷⁴

Romská komunita žila v naprosto odlišných podmínkách než majorita, která se nechovala ke svým sousedům zrovna vhodně. Romové byli negramotní, nechápali výhody vzdělání a necítili potřebu chodit do školy. Navíc byli smířeni s tím, že i jejich materiální zabezpečení je na velmi nízké úrovni. Mysleli si, že svůj osud oni sami nemohou ovlivnit, že jim je předurčeno žít tímto způsobem. Nepřemýšleli o budoucnosti, žili ze dne na den. Všechny tyto okolnosti v nich vypěstovaly pocit méněcennosti; utvrzovali se v tom, že nemohou dosáhnout stejné životní úrovně jako většinová společnost.¹⁷⁵

V roce 1950 přišel František Bandy do nové školy v Květušíně. Nastoupil sice až ve svých jedenácti letech, ale už tehdy si jeho třídní učitel Miroslav Dědič všiml, že je to velmi nadějný a bystrý chlapec. Učivo určené pro pět ročníků prvního stupně se zvládl naučit za dva roky, proto mohl být roku 1952 přeřazen na druhý stupeň základní školy v Horní Plané. Přes týden musel být ubytován

¹⁷² Balvín, J. *Romové a jejich učitelé*. S. 58.

¹⁷³ Tamtéž. S. 58.

¹⁷⁴ Dědič, M. František Bandy. In Balvín, J. *Romové a jejich učitelé*. S. 59.

¹⁷⁵ Tamtéž. S. 59.

v místním internátu, ale když nebylo školní vyučování, rád se vracel do dětského domova v Květušíně.¹⁷⁶

Květušínskou školu a dětský domov využívalo čím dál více žáků. Kapacita budovy již nevyhovovala, protože nedokázala poskytnout ubytování všem dětem. Proto musela být v létě roku 1954 škola přesunuta do Dobré Vody v okrese Prachatice. „*Docházku do základní, tehdejší osmileté střední školy, jak zněl úřední název, dokončil František Bandy v Záblatí, kam denně docházel z dětského domova, již se skupinou dalších spolužáků.*“¹⁷⁷

Po základní škole složil úspěšně přijímací zkoušky na pedagogické gymnázium v Českých Budějovicích, kde po čtyřech letech odmaturoval a stal se z něj učitel. Záhy po maturitě musel nastoupit na dva roky vojenskou službu. Po návratu požádal o ruku Olgu Červeňákovou, „*narozenou 12. dubna 1939 v Šarišském Jastrabí na východním Slovensku, se kterou od roku 1952 vyrůstal v dětském domově.*“¹⁷⁸

„*První učitelské místo bylo v Miletínkách v okrese Prachatice. S manželkou Olgou bydleli tehdy v bytě uzavřené jednotřídní školy v Leptáči. Dalším jeho působištěm byla škola ve Ktiši, dalším Záblatí a Husinec. Jednoročním působištěm se mu stala škola v Přimdě v západních Čechách. Vrátil se zpět do jižních Čech a působil na škole při výchovném ústavu v Protivíně a později ve školách na Tábořsku.*“¹⁷⁹

František Bandy měl se svou ženou Olgou 2 děti, syna a dceru. Manželé si ale po čase přestávali rozumět, na vině byly občasné neúspěchy v práci i rozdílné názory partnerů. Rozchod byl pro oba dva velmi náročný a bolestivý i z toho důvodu, že se definitivně rozešli, až když byly obě děti soběstačné.¹⁸⁰

¹⁷⁶ Dědič, M. František Bandy. In Balvín, J. *Romové a jejich učitelé*. S. 59.

¹⁷⁷ Tamtéž. S. 59.

¹⁷⁸ Tamtéž. S. 60.

¹⁷⁹ Tamtéž. S. 60.

¹⁸⁰ Tamtéž. S. 60.